

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POST-GRADO**

**Alineamiento constructivo de la enseñanza y su  
relación con la calidad del aprendizaje en estudiantes  
de la Escuela de Educación Secundaria, Facultad de  
Educación, UNAP, Iquitos-2009-II**

**TESIS**

**Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en  
Docencia en el Nivel Superior**

**AUTOR**

**Marco Antonio Encinas Pereira**

**Lima – Perú**

**2010**

## **DEDICATORIA**

A Ericka, Diego, Oliver, Zul y Gianmarco mis atesorados y queridos hijos, a Tt la compañera de mis días, por lo que ellos representan y son la fuente y el motor permanente para mis realizaciones y la concreción de nuestros sueños, porque..... el cielo es el límite.

**Lic. MARCO ANTONIO ENCINAS PEREIRA**

## **AGRADECIMIENTO**

A mis queridos amigos y colegas de la Facultad de Educación UNAP, en especial para Rodrigo Ríos Geman por sus orientaciones metodológicas y Fernando Guevara Torres por todo el apoyo brindado para la concreción de la investigación.

No puedo olvidar el apoyo recibido por la plana docente de la maestría de la UNMSM, en especial la de los Doctores Elías Mejía y Walter Luis Chucos Calixto, gracias, muchas gracias.

**Lic. MARCO ANTONIO ENCINAS PEREIRA**

## INDICE

	<b>Pág.</b>
<b>DEDICATORIA</b> .....	i
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	ii
<b>ÍNDICE</b> .....	iii
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	vi
<b>RESUMEN</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>INTRODUCCION</b> .....	1
<b>CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b> .....	5
1. Fundamentación y formulación del problema .....	5
2. Objetivos.....	8
3. Justificación del proyecto .....	9
4. Hipótesis.....	10
5. Identificación de las variables.....	10
<b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	11
1. Antecedentes de la investigación.....	11
2. Bases teóricas.....	20
3. Glosario terminológico.....	34
<b>CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	35
1. Operacionalización de variables:.....	35
2. Tipo y diseño de la investigación.....	36
3. Determinación de la población y muestra.....	36
4. Instrumentos para recolectar los datos.....	39

<b>CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO</b> .....	40
1. Presentación, análisis e interpretación de los datos.....	40
2. Prueba de la hipótesis.....	46
3. Discusión de los resultados.....	46
4. Adopción de las decisiones.....	52
<b>CONCLUSIONES</b> .....	53
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	54
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	55
 <b>ANEXOS</b> .....	 57
Anexo N° 01: Matriz de Consistencia del Proyecto.....	58
Anexo N° 02: Encuesta para identificar la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente.....	59
Anexo N° 03: Encuesta para identificar la Calidad de Aprendizaje en los Estudiantes.....	62
Anexo N° 04: Lista de Cotejo para identificar la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el docente.....	64
Anexo N° 05: Guía de Entrevista a grupos focales para verificar la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el docente en el desarrollo de clases.....	67
Anexo N° 06: Cuestionario de Autoevaluación del Experto.....	70
Anexo N° 07: Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación....	72
Anexo N° 08: Tabla de Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria por utilización del Alineamiento Constructivo en su cátedra.....	73
Anexo N° 09: Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria por Componentes, según Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra.....	76
Anexo N° 10: Tabla de Distribución de Estudiantes de la Escuela	

de Educación Secundaria por Actitud hacia el estudio y forma de Abordar la tarea.....	77
Anexo N° 11: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Nivel de Aprendizaje Profundo.....	79
Anexo N° 12: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Nivel de Aprendizaje Superficial.....	80
Anexo N° 13: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Profundo según Actitud profunda hacia el estudio.....	81
Anexo N° 14: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Profundo según forma profunda de abordar la tarea.....	81
Anexo N° 15: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Superficial según Actitud Superficial hacia el estudio.....	82
Anexo N° 16: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Superficial según forma superficial de abordar la tarea.....	82

## **INDICE DE TABLAS**

Tabla N° 01.....	37
Tabla N° 02.....	39
Tabla N° 03.....	41
Tabla N° 04.....	43
Tabla N° 05.....	45
Tabla N° 06.....	73
Tabla N° 07.....	76
Tabla N° 08.....	77
Tabla N° 09.....	79
Tabla N° 10.....	80
Tabla N° 11.....	81
Tabla N° 12.....	81
Tabla N° 13.....	82
Tabla N° 14.....	82

## **INDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico N° 01.....	42
Gráfico N° 02.....	44

## RESUMEN

El objetivo general del presente estudio fue: Establecer la relación entre el alineamiento constructivo de la Enseñanza y la calidad de los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación-UNAP, 2009-II.

La muestra del estudio estuvo conformada por 70 docentes y 304 estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), seleccionados a través del muestreo estratificado proporcional y el muestreo aleatorio simple. A ambas unidades de análisis se les administró una Encuesta-cuestionario para recoger datos referentes a las variables de estudio. Las conclusiones de la investigación fueron las siguientes:

Respecto a la situación de la utilización del alineamiento constructivo por parte de los docentes, existe un alto porcentaje de docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP que sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra (60%), con lo cual se corrobora la Hipótesis de Investigación N° 1.

En cuanto a la calidad del aprendizaje de los estudiantes, se concluye que existe un alto porcentaje de estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UNAP, que tienen un nivel de aprendizaje superficial (52%), con lo cual se corrobora la Hipótesis de Investigación N° 2 del estudio.

Para verificar la validez de las hipótesis central del estudio, se aplicó la prueba estadística inferencial no paramétrica de la Chi Cuadrado ( $X^2$ ) y se obtuvo:  $X_c^2 = 8,824$  haciendo uso de la corrección de Yates, con  $gl = 1$ , con  $p = 0,00297$ . Observándose que para:  $\alpha = 0.05$  se tiene que  $p < \alpha$ , con lo cual se acepta la Hipótesis Central del estudio que afirma que: *“El alineamiento constructivo de la enseñanza se relaciona significativamente con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de educación de la UNAP”*.

Finalmente, se formulan las recomendaciones que se ponen a consideración de los directores de escuela de formación profesional, docentes, estudiantes y autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP para que coordinen acciones orientadas al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.



## ABSTRACT

The main aim of the present study was: To establish the relation between the constructive alignment of Education and the quality of students' learning of Secondary Education School of the Faculty of Education, 2009-II.

The sample of the study was conformed by 70 educational and 304 students of the Secondary Education School of the Faculty of Education Sciences and Humanities of the National University of Peruvian Amazon (UNAP), selected through proportional stratified sampling and the simple random sampling. To both units of analysis a Survey-questionnaire was administered to them to pick up referring data to the variables of study.

The research conclusions were the following:

With respect to the situation of the use of the constructive alignment on the part of the educational ones, a high percentage of educators of the Secondary Education School of the Faculty of Education Sciences and Humanities -UNAP exist which means yes so they use the Constructive Alignment of Education in their lessons (60%), consequently it is corroborated the Hypothesis of Investigation N° 1.

As far as the quality of the learning of the students, it is concluded that a high percentage of students of the Secondary Education School of the Faculty of Education - UNAP exists so they have a level of superficial learning (52%), consequently the Hypothesis of Investigation N° 2 of the study is corroborated.

In order to verify the validity of the central hypotheses of the study, the inferential statistical test of the Chi Square was applied nonparametric ( $\chi^2$ ) and it was obtained:  $\chi^2 = 8.824$  making use of the correction of Yachts, with  $gl = 1$ , with  $p = 0,00297$ . Being observed that it stops:  $\alpha = 0,05$  has  $p < \alpha$ , consequently accepts the Central Hypothesis of the study that affirms that: "The constructive alignment of education is related significantly to the quality of the students' learning's of Secondary Education School of the Faculty of Education of the UNAP".

Finally, the recommendations are formulated which are put into consideration of the directors of an institution of professional educational formation, , students and authorities of the Faculty of Education Sciences and Humanities of the UNAP so that they coordinate actions oriented to the improvement of education and the students' learning.

## INTRODUCCION

Durante los últimos diez años de experiencia docente en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana se ha observado una tendencia creciente del bajo nivel de calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP, en las diferentes asignaturas del currículo, que nos ha llevado a la reflexión y motivado el interés sobre la propuesta metodológica del profesor BIGGS (1987) como una alternativa pertinente para superar dicha situación.

Aunque las variables que condicionan este bajo nivel de calidad de los aprendizajes son muchas y es muy difícil establecer la relación que existe con cada una de ellas, es importante resaltar que las deficiencias o problemas en el estudio se arrastran desde la etapa escolar, indistintamente de la institución educativa de procedencia, dada las orientaciones pedagógicas que todavía se mantienen en el nivel básico secundario y persisten en el nivel superior, en donde el estudiante es el elemento pasivo en el acto de aprender, acostumbrándolo solo a utilizar estrategias memorísticas de estudio o con bajo nivel de compromiso por parte de éste, y métodos de enseñanza poco activas, que apuntan al éxito académico en el corto plazo, para el examen o para la nota final, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, en la que el estudiante, consciente y voluntariamente, es el que decide lo que debe hacer para adquirir un conocimiento o resolver un problema, con qué eficiencia lo está haciendo y el cómo podría realizarlo o ejecutarlo.

En la universidad, la realidad se hace evidente, los estudiantes se dan cuenta que no tienen estrategias para hacerle frente a los desafíos del proceso de aprendizaje en este nivel para la adquisición de nuevos conocimientos que son necesarios para el éxito académico, como los procesos de selección, organización, transformación e integración de la información.

Como señala Nisbet y Shucksmith (1987): *“...el fracaso de nuestros alumnos se debe a que les ha faltado la inteligencia de aprender a aprender de manera eficaz ya que no*

*disponen por ello de suficientes habilidades metacognitivas.” (ESCALANTE, Mónica y cols., 2002)<sup>1</sup>*

Es así, que el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, cobra importancia dentro de los lineamientos de los nuevos enfoques pedagógicos, en donde ellos son los protagonistas de su propio desarrollo cognitivo, y en donde el conocimiento en sí no es lo más importante sino, cómo el estudiante lo adquiere y lo hace propio, para ello requiere de habilidades específicas, tal como lo expresa Delgado (2004): *“...lo que más debe interesar es el proceso y el resultado del aprendizaje, para que éste sea productivo, en la medida que también sea significativo e innovador. Por tanto, no sólo interesan los conocimientos en sí mismos. Tiene una mayor trascendencia el manejo de técnicas investigativas para aprender sin límites, desarrollando habilidades intelectuales y actitudes”.*<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva, el presente estudio se ha elaborado con el propósito de contribuir al mejoramiento de la práctica docente en el aula y la calidad del aprendizaje de los estudiantes, mediante el establecimiento de la relación del alineamiento constructivo de la enseñanza con la calidad de los aprendizajes en estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, a partir del planteamiento del profesor John Biggs (1987), quien afirma que la enseñanza se refuerza al alinear sus objetivos, sus métodos y las tareas de evaluación.

Esta investigación es de vital importancia en primer orden para los estudiantes y consecuentemente para la institución universitaria en su conjunto, visionando a sus egresados como productos de calidad, ya que a partir del resultado que se obtenga de nuestro estudio, estaríamos en condiciones de proponer, como política institucional y de práctica pedagógica necesaria en los docentes, el estudio y la aplicación del alineamiento constructivo de la enseñanza en todas las asignaturas que se dictan en la UNAP en procura de la mejora sustancial en la **calidad de los aprendizajes** de nuestros estudiantes; contribuyendo de ésta manera a la formación de profesionales de calidad, que es lo que espera nuestra región y el país en su conjunto.

---

<sup>1</sup> Citado por, ESCALANTE, Mónica y col. “Programa de intervención de estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición aplicados en la asignatura de lengua I”, publicado en CONSENSUS, N° 7, año 7, UNIFE año 2002 y pág. 7-8.

<sup>2</sup> DELGADO, Keneth. “Aprendizaje Eficaz y Recuperación de Saberes”, Lima 2004, p. 99

Por ello, el presente estudio estuvo orientado a responder la siguiente interrogante:

*¿En qué medida se relaciona el alineamiento constructivo de la Enseñanza con la calidad de los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación – UNAP, 2009-II?*

El estado actual de las explicaciones existentes sobre el tema nos permite plantear las siguientes consideraciones:

- a) El estudio de la correlación entre el *alineamiento constructivo* de la enseñanza y la calidad de los *aprendizajes* de los estudiantes, ha sido ampliamente estudiada por diferentes autores extranjeros, como: Entwistle & Ramsden (1983), Shmeck, Geisler-Brenstein & Cerci (1991); Weinstein, Shulte y Palmer (1987); Moreno & DiVesta (1991); Marton & Saljo (1976); Biggs y muchos otros más, aunque con diversos enfoques y algunas divergencias.
- b) La utilidad práctica del estudio parece ser evidente, porque a la luz de algunos ensayos previos se ha establecido el impacto favorable que tiene la aplicación correcta del alineamiento constructivo en la enseñanza participativa y activa de los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos.
- c) Las actuales prácticas metodológicas docentes arraigadas y enraizadas en muchos profesores con años en la enseñanza universitaria, encuadrados dentro del método tradicional, han sido y siguen siendo un obstáculo en la búsqueda de la mejora en el aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa en general.

De acuerdo con el problema de investigación planteado el **Objetivo General** de este estudio fue: **Establecer la relación entre el alineamiento constructivo de la Enseñanza y la calidad de los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación-UNAP, 2009-II.**

Y los **Objetivos Específicos** fueron los siguientes:

- a. Analizar la situación actual sobre la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el docente de la Escuela de Educación Secundaria - UNAP.
- b. Evaluar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UNAP.
- c. Correlacionar el alineamiento constructivo de la enseñanza con la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UNAP.

En lo sustancial, el aporte de nuestro estudio es netamente de carácter metodológico, por sus características y como el mismo autor lo define, como un método de enseñanza que aplicado correctamente tiene la capacidad de inducir al estudiante a buscar nuevos métodos de estudio y adoptar niveles superiores de un compromiso real y significativo en un marco de participación activa, plena, como los actores principales en la construcción de sus nuevos conocimientos; tal como propone en líneas generales el constructivismo educativo.

El estudio sólo se circunscribe a docentes y estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-UNAP, matriculados en el II Semestre Académico 2009.

## CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

### 1. Fundamentación y formulación del problema

Después de diez años de experiencia docente en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, se ha podido observar que persiste una baja calidad de los aprendizajes en los estudiantes en las diferentes asignaturas del currículo, particularmente de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, que nos ha llevado a la reflexión y ha motivado el interés sobre esta problemática.

Se sabe que todo proceso educativo o formativo sistemático tiene propósitos explícitamente intencionales, es decir que está orientado al logro de determinados resultados educacionales que deben traducirse en aprendizajes significativos y funcionales. También se entiende que la enseñanza es un proceso planificado e intencional externo al sujeto que se quiere formar; por otro lado, el aprendizaje es un proceso intencional interno que se produce en la actividad cerebral del estudiante en interacción con las demás personas del entorno y el medio donde se desarrolla la persona. Por consiguiente, se deduce que hay una relación estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, resulta valioso tener en cuenta la propuesta metodológica del profesor Biggs (1987 a y b)<sup>3</sup>, quien como parte de su aporte al desarrollo académico de la enseñanza en las universidades donde ha trabajado, propuso el alineamiento constructivo, entendido como un método que refuerza la enseñanza al alinear los objetivos, métodos y tareas de evaluación, e induce al estudiante a buscar nuevos métodos de estudio y adoptar niveles superiores de un compromiso real y significativo en un marco de participación activa, plena; como los actores principales en la construcción de sus nuevos conocimientos.

Sin embargo, en la práctica docente en las universidades públicas del país la planificación de las asignaturas (sílabos), no siempre se ha seguido pautas de

---

<sup>3</sup> Biggs, J. (1987a). Student Approaches to Learning and Studying. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.  
Biggs, J. (1987b). The Study Process Questionnaire (SPQ). Manual. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

rigurosidad en cuanto al alineamiento constructivo entre los principales elementos del planeamiento del currículo: objetivos, contenidos, actividades, métodos y tareas de evaluación, debido a factores relacionados con la carencia de formación sistemática especializada en planificación y evaluación curricular, didáctica y docencia en educación superior y actualización permanente de los docentes.

La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, específicamente la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades y la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria no es ajena a esta problemática; entre los rasgos más notorios del problema podemos destacar los siguientes:

- La enseñanza no se planifica adecuadamente, teniendo en cuenta el alineamiento constructivo de los objetivos, los contenidos que se desarrollarán, las estrategias metodológicas a emplearse, las actividades que realizarán los estudiantes, los recursos auxiliares que se emplearán para facilitar el aprendizaje, la distribución de todos estos elementos en el tiempo y la evaluación del aprendizaje.
- Hay muchas dificultades para planificar la enseñanza en equipo frenando el intercambio de experiencias, el diálogo, la confrontación de ideas relacionados a los elementos que intervienen en la misma y sobre los aspectos de formación profesional (investigación, proyección y extensión universitaria).
- En muchos casos, el docente no crea situaciones de aprendizaje que aseguren condiciones mínimas para que el estudiante logre aprendizajes significativos y funcionales.
- El método más usado en la enseñanza – aprendizaje es la tradicional que consiste en exponer un tema preparado por el profesor, quien en la mayoría de los casos, no comprueba si el estudiante entendió su explicación, no existiendo por lo tanto la verificación del aprendizaje inmediato motivando un déficit en el aprendizaje y rendimiento académicos de los estudiantes.
- Son muy débiles los mecanismos de evaluación de la planificación curricular, que permitan reajustarlo y adecuarlo a las nuevas demandas educativas.
- Hasta el momento la Facultad no cuenta con un plan de desarrollo de capacidades y actualización científica, humanística y tecnológica de sus docentes, aspecto que contribuye a que la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes se esté viniendo a menos.

Una de las investigaciones que respaldan estas observaciones empíricas es la realizada por RUCOBA y GUEVARA (1998)<sup>4</sup>, quienes al evaluar el planeamiento de la enseñanza en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, en una muestra de 69 sílabos, obtuvieron que el promedio ponderado de los indicadores de esta variable, es de 2.7, ubicado en el índice de apreciación D (Deficiente), lo que les permite concluir que este documento es Deficiente en los indicadores siguientes: Especificación de datos generales del sílabo, justificación, objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, estrategias metodológicas, tiempo, evaluación y bibliografía, quedando de esta manera probada la hipótesis alterna de esta investigación.

En suma, estos resultados permiten inferir que la planificación de la enseñanza en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, presenta un inadecuado alineamiento constructivo que se refleja, entre otras consecuencias, en un bajo nivel de compromiso del estudiante frente a su proceso de formación académico-profesional. Según Biggs (2006)<sup>5</sup>, el estudiante no académico, y no comprometido con su estudio responde al siguiente perfil:

- Su meta es obtener un título que le permita conseguir un trabajo.
- Es frecuente que no estudie en el área de su preferencia o primera opción.
- Tiene un bagaje de conocimientos menos relevante.
- Va a clase con pocas o ninguna pregunta.
- Solo se esfuerza lo justo para aprobar.
- Toma notas y registros inconexos en clases.
- No ejercita ni desarrolla su pensamiento crítico.
- Necesitan de motivaciones exógenas.

En este contexto, sin dejar de reconocer el avance que se ha logrado en materia de renovación de los planes curriculares, diseño de sílabos por competencias en el marco de la acreditación de la calidad educativa de la facultad; sin embargo, todavía

---

<sup>4</sup> RUCOBA, Luis Ronald y GUEVARA, Fernando (1998). Evaluación del planeamiento de la enseñanza en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP. Tesis Maestría en Docencia Universitaria, Escuela de Post Grado UNAP, Iquitos-Perú, pág. 91

<sup>5</sup> BIGGS (2006). Calidad del Aprendizaje. Editorial Narcea. Madrid – España. pp.21y22.



se puede observar que existe un número importante de docentes que continúan con prácticas tradicionales de trabajo curricular y didáctico, y consecuentemente, hay estudiantes que asumen un tipo de actitud frente al estudio y definen una forma de abordar las tareas académicas, caracterizado por una “ley del menor esfuerzo”, que en palabras del Profesor Biggs se llama aprendizaje superficial, en la medida que: “Nace de la intención de librarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada.” (Biggs, 2005)<sup>6</sup>

Resulta necesario avanzar en materia de planificación curricular y didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en la planificación de los sílabos en equipo teniendo como fundamento el alineamiento constructivo de los objetivos, los métodos y las tareas de evaluación, a fin de que la enseñanza promueva el aprendizaje profundo en los estudiantes, en el sentido que éste sienta la necesidad de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla.

Frente a la situación anteriormente descrita, el presente estudio está orientado a responder la siguiente interrogante:

*¿En qué medida se relaciona el alineamiento constructivo de la Enseñanza con la calidad de los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación, UNAP-2009-II?*

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo General:**

Establecer la relación entre el alineamiento constructivo de la Enseñanza y la calidad de los Aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación-UNAP, 2009-II.

---

<sup>6</sup> Biggs, John (2005). Calidad del Aprendizaje Universitario. Ediciones Narcea. Madrid-España, pág. 32

## **2.2. Objetivos Específicos:**

- a. Analizar la situación actual sobre la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el docente de la Escuela de Educación Secundaria - UNAP.
- b. Evaluar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación - UNAP.
- c. Correlacionar el alineamiento constructivo de la enseñanza con la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UNAP.

## **3. Justificación del proyecto**

Esta investigación es de vital importancia en primer orden para los estudiantes y consecuentemente para la institución universitaria en su conjunto, visionando a sus egresados como productos de calidad, ya que a partir del resultado que se obtenga de nuestro estudio, estaríamos en condiciones de proponer, como política institucional y de práctica pedagógica necesaria en los docentes, el estudio y la aplicación del alineamiento constructivo de la enseñanza de todas las asignaturas que se dictan en la UNAP en procura de la mejora sustancial en la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes; contribuyendo de ésta manera a la formación de profesionales de calidad, que es lo que requiere el desarrollo de nuestra región y el país en su conjunto.

En lo sustancial, el aporte de esta investigación radica en su carácter metodológico, por sus características y como el mismo autor lo define, como un método de enseñanza que aplicado correctamente tiene la capacidad de inducir al estudiante a buscar nuevos métodos de estudio y adoptar niveles superiores de un compromiso real y significativo en un marco de participación activa, plena, como los actores principales en la construcción de sus nuevos conocimientos; tal como propone en líneas generales el constructivismo educativo.

#### 4. Hipótesis

##### **Hipótesis Central:**

H<sub>1</sub>: El alineamiento constructivo de la Enseñanza se relaciona significativamente con la calidad del los Aprendizajes en los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-UNAP.

##### **Hipótesis Derivadas:**

H<sub>1</sub>: Existe un porcentaje mayoritario de docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP, que utilizan el alineamiento constructivo de la enseñanza en su cátedra.

H<sub>2</sub>: La calidad de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación – UNAP, se ubica en su mayoría en un nivel de aprendizaje profundo, tanto en la actitud hacia el estudio como en la forma de abordar la tarea.

#### 5. Identificación de las variables

VARIABLES	CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN				
	Por la función que cumple en la Hipótesis	Por su Naturaleza	Por la Posesión de la Característica	Por el Método de Medición	Por los Valores que adquieren
ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO	Independiente (X)	Atributiva	Continua	Cualitativa	Politomías
CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES	Dependiente (Y)	Atributiva	Continua	Cualitativa	Politomías

## CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

### 1. Antecedentes de la investigación

RUCOBA y GUEVARA (1998)<sup>7</sup>, quienes al evaluar (en una muestra de 69 sílabos) el planeamiento de la enseñanza en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, obtuvieron que el promedio ponderado de los indicadores de esta variable, es de 2.7, ubicado en el índice de apreciación D (Deficiente), lo que les permite concluir que este documento es Deficiente en los indicadores siguientes: Especificación de datos generales del sílabo, justificación, objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, estrategias metodológicas, tiempo, evaluación y bibliografía, quedando de esta manera probada la hipótesis alterna de esta investigación.

CUMPLIDO HERNÁNDEZ, G, et al. (2004). En su Tesis titulado: *“Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica”*.<sup>8</sup> Nos indica según los resultados obtenidos, que alrededor de 60,3 % está dentro de un enfoque profundo de aprendizaje. Esto significa que los alumnos tienen un nivel metacognitivo elevado: reflexionan sobre los elementos que determinan un buen rendimiento de aprendizaje, planean sus actividades y formulan sus estrategias, todo con un fuerte respaldo motivacional. Los médicos residentes son estudiantes con un alto nivel de participación en su propio aprendizaje. Probablemente esto se deba a la exigencia de la profesión, a los filtros de selección y a la naturaleza de los cursos.

A partir del planteamiento del profesor John Biggs, al afirmar que la enseñanza se refuerza alineando los objetivos, métodos y tareas de evaluación, es también una

---

<sup>7</sup> RUCOBA, Luis Ronald y GUEVARA, Fernando (1998). Evaluación del planeamiento de la enseñanza en la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP. Tesis Maestría en Docencia Universitaria, Escuela de Post Grado UNAP, Iquitos-Perú, pág. 91

<sup>8</sup> CUMPLIDO HERNÁNDEZ, G, et al. (2006). *“Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica”*, Medigraphic Artemisa Revista Médica del Instituto Mexicano de Seguro Social. 2006; 44 (4): 321-328.

forma de educación basada en resultados a nivel del salón de clases. Todos los buenos maestros se ocupan de qué resultados de aprendizaje logran sus estudiantes, pero en el alineamiento constructivo todos los maestros, no sólo los buenos, diseñan su enseñanza con el fin de lograr esos resultados. Muy a menudo, los maestros se enfocan en lo que ellos están haciendo, necesariamente en lo que sus estudiantes están aprendiendo, es ésta la razón por la que el uso del término “objetivo” fue reemplazada por el de “aprendizajes esperados” y más recientemente por el de “capacidades” y es que, “objetivos” se refiere más a lo que el maestro apunta a hacer y no expresa aquello que los estudiantes deberían ser capaces de hacer después de nuestra intermediación para saber hacer lo que antes no podían hacer, en otras palabras la simultaneidad de los procesos pedagógico y cognitivo que se deben dar al unísono en la sesión de aprendizaje. Como Thomas Shuell (1986), refiere en su obra en 1986: *"aquello que el estudiante hace es en realidad más importante para determinar lo aprendido que aquello que el maestro hace"*.<sup>9</sup>

En el libro *“Didáctica General y optimización de la Clase”*<sup>10</sup> de un colectivo de autores del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño se menciona el punto de vista de la pedagoga alemana Úrsula Drews sobre las relaciones esenciales que la didáctica socialista plantea en cuanto al proceso de enseñanza y que posibilitan una dirección acertada del mismo; entre otras, la relación entre los objetivos, el contenido y la concepción de la dirección de la enseñanza.

**RECIO SAUCEDO, M. A. y CABERO ALMENARA, J. (2002).** *“Enfoques de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Satisfacción de los alumnos en Formación en Entornos Virtuales”*.<sup>11</sup>

El primer resultado interesante que se encontró en esta investigación, es el tipo de enfoque de aprendizaje que la mayoría de los alumnos presentó: el profundo con

---

<sup>9</sup> Thomas Shuell (1986). Cognitive Conceptions of Learning Shuell. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*. 1986; 56: 411-436

<sup>10</sup> Colectivo de autores, (2001) *Didáctica General y Optimización de la clase* Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño Gráficos (IPLAC)-Derrama Magisterial, Lima-Perú.

<sup>11</sup> Recio Saucedo M.A./Cabero Almenara J. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, enero, N° 025. Sevilla –España. 2005; pp. 93-115.

intensidad media. Existen algunos hechos importantes que pudieran estar actuando a favor de estos resultados. El más importante de ellos es el tipo de alumnos que tomaron el curso de teleformación, todos adultos con niveles de estudio elevados. Siguiendo lo que establecen las teorías del aprendizaje adulto en cuanto a sus características como aprendices, encontramos que los adultos son autónomos y auto-dirigidos, y se orientan hacia objetivos y hacia la resolución de problemas, y tienen motivaciones claras para aprender cómo avanzar en su profesión. Esto significa quizá que, por sus características, empleen estrategias de estudio que los lleven a un aprendizaje significativo, justo las que, dentro de la Teoría de los Enfoques de Aprendizaje, corresponden al enfoque profundo de aprendizaje, lo que explica por qué la amplia mayoría obtuvo puntajes mayores en este enfoque en el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F).

Además, este estudio muestra una idea de cómo debe configurarse una interacción profesor-alumno para que ésta resulte significativa para los estudiantes matriculados en los cursos. Como vemos, los alumnos adultos estudiando a distancia, por lo menos en esta investigación, poseen un enfoque profundo de aprendizaje, caracterizado por una intención de transformar el conocimiento hasta hacerlo significativo, y no un enfoque superficial, que se distingue por querer simplemente reproducir la información, tenga o no ésta algún sentido para el que aprende. Además, tienden a tener motivaciones intrínsecas que, como hemos dicho, los llevan a buscar aprendizajes con significado, que puedan relacionar con sus propias experiencias y entornos. Los tutores en los cursos a distancia deben tener en cuenta este hecho y fomentar constantemente los procesos metacognitivos de los alumnos a través de su interacción con ellos, de manera que los conduzcan a reflexionar sobre su propio aprendizaje y los ayuden a comprenderse a ellos mismos como estudiantes (Dillon y Greene, 2003), para mantener su interés permanente en su aprendizaje, el curso y sus contenidos.

**BORDAS, M. Inmaculada y CABRERA RODRÍGUEZ, FLOR A. (2001).** *“Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso”*<sup>12</sup>. En este trabajo, los citados autores afirman que se debe destacar el valor intrínseco de la evaluación como motor de cambio y mejora. Cuando el acento se coloca en el proceso de evaluación y se imbrica con el proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un potencial formativo y de “empowerment” que va mucho más allá en la formación de la persona que en el mero hecho de constatar avances u objetivos conseguidos. Desde esta perspectiva el énfasis se proyecta en el proceso más que en el resultado, introduciéndose en lo que se está haciendo, la reflexión pedagógica sobre lo que se hace, cómo se hace y qué utilidad tiene. La evaluación cuando es realizada de esta manera, desde una visión innovadora y crítica, no hay duda que incide de forma notable en la calidad de los procesos de aprendizaje de contenidos y formación de la persona.

**GONZÁLEZ SARMIENTO, O. (2008)**, de la UNIFE, en su trabajo denominado: *“Desarrollo de Competencias y Enseñanza Universitaria”*,<sup>13</sup> sobre el tema desarrollado aprendizaje superficial y aprendizaje profundo, concluye que si insistimos en que la enseñanza se centre exclusivamente en el docente, o se propongan tareas que no concilian con los aprendizajes esperados, o si las evaluaciones que tomamos se elaboran sin tener en cuenta las competencias por las que trabajamos en nuestro curso, probablemente se generarán aprendizajes superficiales, es decir, aprendizajes que se olvidarán una vez que hayamos evaluado tal o cual tema.

Por el contrario, el hecho de ayudar a nuestros estudiantes a que encuentren la lógica del curso, el invitarlos a participar en actividades útiles que les enseñen aquellos aspectos de nuestra disciplina que posteriormente les ayudarán en su vida profesional, el propiciar espacios de diálogo, de interrelación constructiva, de reflexión y de comunicación auténtica, constituirá probablemente, un buen inicio que conducirá al logro de aprendizajes profundos y por ende, al logro de competencias

---

<sup>12</sup> M. INMACULADA BORDAS Y FLOR A. CABRERA RODRÍGUEZ (2001). *“Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso”*. Revista española de Pedagogía, Madrid. Año LIX, N° 218, enero-abril 2001.

<sup>13</sup> GONZÁLEZ SARMIENTO, O. (2008). *“Desarrollo de Competencias y Enseñanza Universitaria”* publicado en la revista Consensus 2008, Vol. 12 N° 1 Unife-Lima.

personales y profesionales útiles para nuestros estudiantes en su vida presente y futura.

**TOCAS RÍOS E. R. (2009)**, en su trabajo de investigación sobre: *“Dilema del Docente Universitario frente al proceso de evaluación de los aprendizajes”*<sup>14</sup>. Destaca el valor intrínseco de la evaluación como motor de cambio y mejora. Cuando el acento se coloca en el proceso de evaluación y se imbrica con el proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un potencial formativo y va mucho más allá en la formación de la persona que en el mero hecho de constatar avances u objetivos conseguidos.

Deseo insistir en que, además de los conocimientos técnicos que se requieren para realizar unas prácticas evaluativas científicas, la evaluación es ante todo una actitud y una sensibilidad. Los procedimientos de evaluación adquieren un sentido cuando, se aplican de una u otra manera, según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa.

Se requiere de un cambio de actitud del docente para acceder a una mejor evaluación y contribuir a la calidad educativa. Algunos términos como diálogo, consenso, flexibilidad, autorreflexión, coevaluación y participación deben animar la actividad evaluativa si se pretende que tenga un impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y si queremos que el estudiante aprenda a evaluar. Por último podría formular un conjunto de enunciados que a modo de principios deberían orientar las prácticas evaluativas:

- Evaluar y aprender son dos procesos que se autoalimentan.
- La visión de la evaluación como proceso para aprender es más prometedora que como valoración de resultados conseguidos.
- La evaluación debe traspasar la frontera de los objetivos y estar abierta a lo no planeado, incierto, imprevisto e indeterminado.
- Las estrategias de evaluación cualitativa que ponen en evidencia el proceso de aprendizaje que se realiza y no meramente sus resultados favorecen aprendizajes profundos.

---

<sup>14</sup> Tocas Ríos, E., (2009) “Dilema del Docente Universitario frente al proceso de evaluación de los aprendizajes pp. 98 y 117 <http://www.uss.edu.pe/tzhoecoen/articulos/06.pdf> -1k



- Las estrategias que se utilicen en la evaluación contribuyen al aprendizaje de la evaluación.

Aprender a evaluar evaluando es una afirmación que ha de estar presente en las aulas a fin de que los ciudadanos y ciudadanas del futuro sean personas capaces de dirigir con responsabilidad sus procesos de aprendizaje en todos los órdenes de la vida.

**María Teresa Muñoz (2005)**, en su investigación: *“Estrategias de Aprendizaje en estudiantes Universitarias”*<sup>15</sup>, describe las estrategias de aprendizaje de 45 estudiantes universitarias de primer año de Educación Parvularia del 2004, de la Universidad Autónoma del Sur de Talca en Chile. El instrumento utilizado fue la versión mexicana del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje, IEEA (Weinstein, Schulte & Valenzuela, 1995), que mide las actitudes, prácticas de estudio y aprendizaje de los estudiantes universitarios. Además se correlacionó los puntajes obtenidos del test, con la primera evaluación de la asignatura de Bases Psicobiológicas del Desarrollo.

La metodología utilizada fue cuantitativa, con un diseño de tipo descriptivo–correlacional.

Los resultados obtenidos por Muñoz, indican que las estudiantes evaluadas presentan un nivel adecuado de estrategias de aprendizaje que se refieren a las actitudes y la valoración de la disposición y el interés general hacia el estudio; la capacidad de usar principios para la regulación de su tiempo destinado a tareas académicas; la concentración y atención en las tareas académicas; las habilidades en el procesamiento de la información; la selección de ideas y reconocimiento; el uso de técnicas y ayudas de estudio; y la auto evaluación y preparación de las clases, donde destacan las estrategias referidas a la regulación del tiempo, la selección y reconocimiento de ideas y las actitudes e interés hacia el aprendizaje.

Sin embargo, un porcentaje elevado de las estudiantes presenta un nivel poco adecuado de estrategias de aprendizaje referidas a la motivación, la preparación a los exámenes y la ansiedad.

---

<sup>15</sup> MUÑOZ, María Teresa. “Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarias”. Pontificia Universidad Católica de Chile, Publicado 27 Julio 2005 en: [www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-munos01.htm](http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-munos01.htm)

Al relacionar las estrategias con el rendimiento obtenido en la asignatura evaluada, Muñoz observó que solamente las estrategias referidas a la actitud e interés para aprender estaría medianamente relacionada con el rendimiento, lo que indicaría que a mayor interés, mejor rendimiento. Finalmente, propone considerar un programa de intervención que se ajuste a las características personales del grupo, donde se elaboren talleres de estrategias de estudio y aprendizaje.

Los resultados indicaron que existen diferencias altamente significativas entre el grupo control (GC) y experimental (GE) luego de aplicarse el Programa de Estrategias de Aprendizaje, alcanzándose un nivel de manejo bueno en el GE y no así en el GC que continua en un nivel deficiente.

**Raquel Salim (2004)**, en su artículo sobre: *“El cuestionario CEPEA, herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”*<sup>16</sup>, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), reporta que el objetivo de esta investigación fue evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adopta un estudiante universitario en su proceso de estudio, así como los motivos y estrategias de aprendizaje más relevantes que integran dichos enfoques.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA) diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999), compuesto por 42 ítems, divididos en 4 variables (motivaciones, estrategias, enfoques y compuestos) que adoptan 3 categorías (superficial, profundo y de logro).

Se trabajó con una muestra no aleatoria de estudiantes voluntarios de una población de 248 estudiantes universitarios, de ambos sexos, con edades entre los 20 y 27 años. De la Universidad Nacional de Tucumán.

Mediante el procedimiento estadístico de clustering, la autora identificó 3 grupos de estudiantes que presentan diferencias importantes en los enfoques de aprendizaje – motivos y estrategias- que utilizan al enfrentarse a las tareas académicas universitarias: un 22,6% de los alumnos que tienen en común el adoptar un enfoque superficial con un componente de motivo superficial y un 56,0% que adoptan un

---

<sup>16</sup> SALIM, Raquel (2004). *“El cuestionario CEPEA, herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

enfoque profundo con un componente importante de logro. También identificó a un 21.4% que no coincide con ninguna de las dos categorías de enfoques, denominándolo '*grupo ambivalente*' quienes aparentemente se enfrentan a las actividades académicas sin motivos ni estrategias claras, tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible.

Por otro lado señala que no siempre estos estudiantes que tienen niveles de motivación más altos también hacen uso de las estrategias en un nivel de mayor complejidad. A su vez, los sujetos con motivación baja tienden a recurrir en mayor medida al uso de estrategias de aprendizaje. En los tres perfiles la autora encontró que las subescalas estratégicas presentan índices más altos que las motivacionales.

Así mismo explica que los resultados obtenidos difieren parcialmente de los obtenidos en otros estudios, y los atribuye a características culturales de las distintas poblaciones universitarias. (Originalmente el instrumento fue creado para estudiantes universitarios australianos y adaptados a estudiantes españoles).

Concluye también que si bien es habitual que los estudiantes con enfoque profundo tengan mayores expectativas de éxito y obtengan buenos resultados académicos, ha comprobado la falta de correlación entre el enfoque profundo y las calificaciones obtenidas por los estudiantes que lo presentan. No siendo los niveles de rendimiento académico de estos alumnos más altos que el resto de los grupos.

Los estudiantes exitosos, aplazados reincidentes, y rezagados, se ubican en los tres grupos (superficial, profundo y ambivalente). A su vez, los estudiantes con las notas promedio más altas se ubican en el grupo ambivalente.

Por último, Salim distingue una dirección evolutiva: a medida que se avanza en la carrera aumenta la población que adopta el enfoque profundo, es decir existiría un tránsito en el estilo de aprendizaje de superficial a profundo a medida que se adaptan al ambiente universitario con una mejora en sus estrategias de aprendizaje.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> SALIM, Raquel, "El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios" Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano '*La Universidad como Objeto de Investigación*' - Tucumán, R. Argentina - Octubre 2004. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

**Cristina Rocés y cols. (1999)**, realizaron una investigación titulada “*Relación entre Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*”, cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre las variables mencionadas en un grupo de estudiantes universitarios. La muestra estuvo representada por 2,855 estudiantes matriculados en la enseñanza oficial en las facultades de Biología, Derecho, Económicas, Farmacia, Medicina, Ciencias de la Información, en la Escuela Superior de Arquitectura y en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo España.

A los estudiantes se les aplicó una versión en castellano del *MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)*, con 81 ítems: 31 de motivación y 50 de estrategias.

Los resultados obtenidos concluyen que las correlaciones de los factores de estrategias de aprendizaje con el rendimiento son considerables, y mayores que las correlaciones entre la motivación y el rendimiento. Rocés y col., recomiendan tener en cuenta dos aspectos fundamentales en los programas de intervención para la mejora del estudio, relegados por la enseñanza prioritaria de “técnicas” para estudiar mejor.

El primero de los aspectos es que el alumno desarrolle una mayor capacidad de esfuerzo, persistencia, organización y aprovechamiento del tiempo, en paralelo a la enseñanza de habilidades técnicas.

Por otro lado, se debe tener en cuenta también la dimensión motivacional del alumno, que puede mediar entre el conocimiento de una estrategia y la aplicación de la misma.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> ROCES, Cristina y cols. “Relaciones entre Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios”. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo. Publicado en “Mente y Conducta en situación educativa”, Revista Electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid 1999. Volumen I. Número 1. Páginas 41-50 disponible en: <http://www3.uva.es/psicologia/01014150.htm>

## 2. Bases teóricas

### LA ENSEÑANZA

#### ¿Qué es enseñanza?

Según el Dr. Rubén Edel Navarro (2004), de la Universidad Cristóbal Colón de México, en su estudio sobre *“El concepto de enseñanza aprendizaje”*, señala que la enseñanza es un proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha.

La enciclopedia libre Wikipedia señala que, la enseñanza es una actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de 3 elementos: un profesor o docente, uno o varios alumnos o discentes y el objeto de conocimiento.

Según la concepción enciclopedista, el docente transmite sus conocimientos al o a los alumnos a través de diversos medios, técnicas y herramientas de apoyo; siendo él, la fuente del conocimiento, y el alumno un simple receptor ilimitado del mismo. El aprendizaje es un proceso bioquímico. (Cuya Vera, R., 2009. *“El Aprendizaje un proceso Bioquímico”*, en su blog dedicado a revisar temas y conceptos del proceso cognitivo).

Según el diccionario de la Real Academia Española, la enseñanza es comunicación de conocimientos, habilidades, ideas y experiencias. Sistema o método que sirve para enseñar y aprender. Conjunto de conocimientos, medios, personas y actividades que hacen posible la educación.

Graciela Paula Caldeiro (2005) en su obra *“La enseñanza y el enfoque cognitivo”*<sup>19</sup>, extracto publicado en la web Idóneos.com, afirma que desde la perspectiva cognitiva de la enseñanza el aprendizaje es un proceso de construcción interna y supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza, se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte,

---

<sup>19</sup> Paula Caldeiro, Graciela (2005). *“La enseñanza y el enfoque cognitivo”*. extracto publicado en la web Idóneos.com (consultado el 22/02/10).

las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico.

En síntesis, son tres etapas en el proceso de enseñanza, la primera pretende preparar al estudiante a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje, la segunda, la de activar los conocimientos previos al presentar los contenidos y, finalmente, estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida.

Entendiendo que la enseñanza en el nivel superior, los estudiantes o discentes, son personas jóvenes o adultas, resulta necesario conocer el enfoque que debe darse a la enseñanza universitaria, la cual no debe centrarse solamente a impartir las nociones técnicas de una carrera profesional o la sola transmisión de conocimientos, sino complementarse con otros aspectos que orienten la enseñanza a una formación integral de los estudiantes.

Cuando hablamos de docencia para referimos al trabajo de los profesores, pero somos conscientes de que el profesorado universitario desarrolla en realidad todo un conjunto de funciones que van más allá de la docencia. Las funciones formativas convencionales (conocer bien su materia y saber explicarla) se han ido complicando con el paso del tiempo y con la aparición de nuevas condiciones de trabajo (masificación de los estudiantes, atomización de las materias, incorporación de las nuevas tecnologías, combinación del trabajo en el aula con la tutorización del aprendizaje en empresas, aparición de los intercambios y otros programas interinstitucionales, etc.).

Por ello, frente a la idea de quienes defienden que enseñar es un arte que se aprende con la práctica (visión no profesional de la enseñanza, no hace falta prepararse para ello) pretendo desarrollar aquí una visión más completa y compleja de la enseñanza. La enseñanza como actividad que requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación ad hoc y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito. Eso no significa que la práctica no sea necesaria o que uno no aprenda de ella. En todas las profesiones la práctica constituye una fuente de conocimiento, pero es una fuente insuficiente.

Dicen Brown y Atkins (1994): *“Señalar la visión profesional de la enseñanza parte de dos asunciones previas: que lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja y un fuerte reto social, con altas exigencias intelectuales y que enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso de formación”*.<sup>20</sup>

Como se podrá inferir, enseñar es una tarea muy compleja porque exige conocer bien la materia o actividad, saber cómo aprenden los estudiantes cuyo aprendizaje se ha de guiar, manejar bien los recursos de enseñanza que se adecuen mejor a las condiciones en que ha de realizar su trabajo, etc.

Por consiguiente, conocer bien la propia materia es una condición fundamental pero no suficiente. Además de conocer los contenidos los docentes deben ser capaces de:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tópico hasta desmenuzarlo y hacerlo comprensible.
- Apreciar cuál es la mejor manera de aproximarse a los contenidos, cómo abordarlos en las circunstancias presentes (para lo que deben poseer diversas alternativas de aproximación).
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes. -

Estas exigencias intelectuales desbordan el mero dominio de los contenidos científicos de la especialidad. Añadamos a todo ello que la enseñanza es una actividad interactiva que se realiza en relación a unos sujetos, los estudiantes, cuyas características y disposiciones son muy variadas. Lo cual no hace sino abrir un nuevo ámbito de competencias que el docente debe poseer:

- Saber identificar lo que el estudiante ya sabe (y lo que no sabe y necesitaría saber).
- Saber establecer una buena comunicación con sus estudiantes (individualmente y como grupo), explicar las cosas de forma que se le entienda, mantener una relación cordial con ellos.

---

<sup>20</sup> BROWN, J. y ATKINS M. (1994) Effective teaching in Higher Education Routledge London Publication.

- Saber manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le toque trabajar (jóvenes de los primeros cursos, estudiantes adultos, etc.), y ser capaz de estimularles a aprender, pensar y trabajar en grupo. Transmitirles la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre al día, etc.

En ello radica la profesionalidad de la docencia, en su especificidad y en el amplio espectro de exigencias intelectuales y destrezas prácticas que su ejercicio conlleva. Somos profesionales no sólo porque sabemos lo que hacemos o porque cobramos un salario. Somos profesionales porque:

- El trabajo que desarrollamos requiere la puesta en práctica de toda una batería de conocimientos y competencias que exigen una preparación específica.
- Se trata de una actividad de una gran relevancia social.
- Pese a ser la docencia una actividad que se desarrolla en distintos contextos, en relación a sujetos diferentes, con contenidos disciplinares dispares y con propósitos formativos diversos, mantiene una estructura y unas competencias que son comunes a todas esas modalidades de actuación.

Podemos concluir esta enumeración con las competencias fundamentales (en el fondo integran las que hemos ido viendo hasta ahora) que suelen atribuirse al profesor universitario de calidad:

- Alto nivel de competencia en su materia.
- Habilidades comunicativas (una buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita de los mismos, materiales bien contruidos, etc.).
- Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes: buscar cómo facilitarlo, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar duro, etc.
- Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, etc.



## CONSTRUCTIVISMO

### Concepto:

Es una corriente de pensamiento, un paradigma, es una propuesta pedagógica, en la que confluyen teorías epistemológicas, psicológicas y pedagógicas; las que, desde su enfoque tratan de explicar el proceso de adquisición del conocimiento a través de una dinámica total del sujeto cognoscente, ya sean los saberes especializados como las matemáticas, la lengua las ciencias naturales y las ciencias sociales, o el conocimiento de los estilos de vida de la comunidad a la que pertenecen, el auto concepto, los roles sexuales y el conocimiento de sí mismo, como producto de representaciones mentales que construyen a partir de la experiencia misma.

La representación mental, no es el reflejo de la realidad. Los procesos psicológicos superiores tales como el pensamiento, el lenguaje, la percepción, la memoria, solo pueden ser estudiadas como representaciones mentales, en tanto construyen o reconstruyen cognitivamente los objetos o procesos implicados de la realidad, permitiendo el reconocimiento, la elaboración y la interpretación, ya sea usando esquemas, operaciones, o el sistema humano de procesamiento de la información.

*“El conocimiento se construye a partir de la representación de las relaciones significativas y la ejecución de operaciones que actúan sobre la realidad. Este es el planteamiento constructivista”.* (Ricardo Díaz y Cols. 2008)<sup>21</sup>

## ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO DE LA ENSEÑANZA

### ¿Qué es el alineamiento constructivo?

El mentor del alineamiento constructivo John Biggs (1999), lo define como un sistema que refuerza la enseñanza al alinear sus objetivos, métodos y tareas de evaluación, e induce al estudiante a buscar nuevos métodos de estudio y adoptar niveles superiores de un compromiso real y significativo en un marco de

---

<sup>21</sup> DÍAZ, R. y Cols. El Constructivismo trabajo monográfico en la asignatura Seminario de Análisis del Pensamiento Contemporáneo Pedagógico- pág. 3

participación activa, plena; como los actores principales en la construcción de sus nuevos conocimientos.<sup>22</sup>

### **El principio del alineamiento y sus componentes**

El modelo 3P (Pronóstico, Proceso y Producto) diseñado por el profesor Biggs, presenta la enseñanza como un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, como ocurre en un ecosistema. Para funcionar del modo adecuado, todos los componentes se alinean entre sí. Un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso, en este caso a una mala enseñanza y un aprendizaje superficial. La falta de alineamiento se manifiesta en las incoherencias, las expectativas no satisfechas y una práctica que contradice lo que predicamos.

El contexto que establezcamos se sitúa en el centro de la enseñanza.

Además de los estudiantes y de nosotros los docentes, los componentes críticos son:

- 1.- El currículo que enseñemos.
- 2.- Los métodos de enseñanza que utilicemos.
- 3.- Los procedimientos de evaluación que usemos y los métodos de comunicación de resultados.
- 4.- El clima que creemos en nuestra interacción con los estudiantes.
- 5.- El clima institucional, las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir.

Cada uno de estos elementos tiene que cooperar para alcanzar el fin común: el aprendizaje profundo.

*“Cuando hay alineamiento entre lo que queremos, cómo enseñamos y cómo evaluamos, es probable que la enseñanza sea más eficaz que cuando no lo hay”.* (Biggs, 2006)<sup>23</sup>.

No obstante, el alineamiento mismo no dice nada sobre la naturaleza de lo que se alinea. Aquí es donde entra el constructivismo como teoría del aprendizaje. Si especificamos nuestros objetivos en términos de *comprensión*, necesitamos una teoría de la comprensión para definir lo que queremos decir; para decidir los métodos de enseñanza que lleven al cumplimiento de los objetivos, necesitamos una teoría del

---

<sup>22</sup> John Biggs (1999). Calidad del aprendizaje universitario. Pág.29

<sup>23</sup> John Biggs (1999). Calidad del aprendizaje universitario. Pág.46

aprendizaje y la enseñanza. De ahí el *alineamiento constructivo* como enlace entre la idea constructivista de la naturaleza del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza. (Biggs, 1996)<sup>24</sup>.

## APRENDIZAJE

### ¿Qué es el Aprendizaje?

Según el Ministerio de Educación del Perú (2009), desde una concepción constructivista, nos dice que: *“El aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Los estudiantes, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto socio cultural, geográfico, lingüístico y económico – productivo”*.<sup>25</sup>

La interacción entre el estudiante y sus docentes, sus pares y su entorno, se produce, sobre todo, a través del lenguaje; recogiendo los saberes de los demás y aportando ideas y conocimientos propios que le permiten ser consciente de qué y cómo está aprendiendo y, a su vez, desarrollar estrategias para seguir en un continuo aprendizaje. Este intercambio lo lleva a reorganizar las ideas y le facilita su desarrollo. Por ello, se han de propiciar interacciones ricas, motivadoras y saludables en las aulas; así como situaciones de aprendizaje adecuadas para facilitar la construcción de los saberes, proponer actividades variadas y graduadas, orientar y conducir las prácticas, promover la reflexión y ayudar a que los estudiantes elaboren sus propias conclusiones, de modo que sean capaces de aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, pero además si se tienen en cuenta los contextos, la realidad misma, la diversidad en la cual está inmerso el estudiante. Los aprendizajes deben estar interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura. Si el

---

<sup>24</sup> John Biggs (1999). Calidad del aprendizaje universitario. Pág.47

<sup>25</sup> Ministerio de Educación del Perú (2009). Diseño Curricular Nacional. Pág. 18

docente logra hacer que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para desarrollar nuevos aprendizajes y promover la reflexión sobre la construcción de los mismos. Se deben ofrecer experiencias que permitan aprender en forma profunda y amplia, para ello es necesario dedicar tiempo a lo importante y enseñar haciendo uso de diversas metodologías; mientras más sentidos puestos en acción, mayores conexiones que se pueden establecer entre el aprendizaje anterior y el nuevo.

Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones con otros conocimientos y desarrollar la capacidad para evidenciarlas.

Los aprendizajes se dan en los procesos pedagógicos, entendidos como las interacciones en las sesiones de enseñanza y aprendizaje; en estos procesos hay que considerar que tanto el docente como los estudiantes portan en sí la influencia y los condicionamientos de su salud, de su herencia, de su propia historia, de su entorno escolar, sociocultural, ecológico, ambiental y mediático; estos aspectos intervienen en el proceso e inciden en los resultados de aprendizaje, por ello la importancia de considerarlos en la organización de los aprendizajes.

Los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los estudiantes, de acuerdo con las características individuales de cada persona. Por ello, se debe propiciar la consolidación de las capacidades adquiridas por los estudiantes en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo. En este contexto, es imprescindible también el respeto de los ritmos individuales, estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales de los estudiantes, según sea el caso.

La meta cognición y la evaluación en sus diferentes formas; sea por el docente, el estudiante u otro agente educativo; son necesarias para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes requieren

actividades pedagógicas que les permitan reconocer sus avances y dificultades; acercarse al conocimiento de sí mismos; autoevaluarse analizando sus ritmos, características personales, estilos; aceptarse y superarse permanentemente, para seguir aprendiendo de sus aciertos y errores. Aprenden a ser y aprenden a hacer.

Desde el punto de vista constructivista, según Frida Díaz Barriga en sus *“Enfoques de enseñanza”*, ante la pregunta: ¿Qué es el constructivismo?, Carretero (1993, p. 21), argumenta que, básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el estudiante construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización, de individualización, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que, *"la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)"* (Coll, 1988, p. 133).

De acuerdo con Coll (1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1°. El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y este puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2°. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los estudiantes y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido es que decimos que el estudiante más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

## **CALIDAD DEL APRENDIZAJE**

### **Calidad**

El concepto de la calidad es una alusión a la mejora continua, con el objetivo de lograr lo óptimo en la totalidad de las áreas.

Ishikawa, un autor reconocido de la gestión de la calidad, proporcionó la siguiente definición respecto a la Calidad Total: *"Filosofía, cultura, estrategia o estilo de gerencia de una empresa según la cual todas las personas en la misma, estudian, practican, participan y fomentan la mejora continua de la calidad"*.

Como ejemplo, podemos referirnos a la necesidad que surge de comunicarnos usando el sentido del oído de manera específica, en el momento en que se instala una línea telefónica fija que permite satisfacer esa necesidad en específico, se está dando un servicio de calidad total.

Después surgirá la exigencia del cliente de que esa línea telefónica sea móvil, y será en el momento en que se adquiera un teléfono celular cuando se esté satisfaciendo totalmente esa necesidad de movilidad.

A lo que mercadotecnia se refiere, la calidad está directamente relacionada con la satisfacción del cliente, así es que se dice que a mayor satisfacción del cliente, el producto o servicio prestado adquiere mayor grado de calidad, tomados estos conceptos de la Enciclopedia Libre Wikipedia.

### **Niveles de Aprendizaje: Comprensión Superficial y Comprensión Profunda.**

El término enfoques (Approaches to Learning) fue acuñada inicialmente por Marton y Saljo para referirse con él a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de sus vidas como estudiantes. Los enfoques de aprendizaje fueron el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como “la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (Student Approaches to Learning, SAL)-(Biggs y otros, 134).

Las investigaciones que condujeron Marton y Saljo consistían en dar a los estudiantes universitarios un artículo para que lo leyeran y estudiaran utilizando sus propias estrategias. Al final de la lectura, los estudiantes eran entrevistados para buscar respuestas a preguntas como qué habían aprendido, como habían abordado la tarea y cuál fue su conducta normal al leer el artículo. Al analizar las entrevistas grabadas, se descubrieron patrones de comportamiento definidos y se logró hacer una distinción entre un enfoque profundo y uno superficial. Los alumnos que presentaban un enfoque profundo tendían a buscar el significado del artículo examinando los argumentos del autor, podían encontrar el argumento central y analizaban críticamente las evidencias que el autor proponía. En cambio los que utilizaban un enfoque superficial, trataban de memorizar información que consideraban importante, detalles que pudieran servir para responder preguntas, en lugar de buscar el significado global del artículo (Kember y Harper. 1987).

Estos trabajos y el concepto de enfoque superficial y profundo, fueron adoptados por otros grupos de investigación –aunque utilizando distintas metodologías, diferentes a la fenomenografía de Marton y Saljo- (Entwistle, Hanley y Hounsell en Inglaterra, en la Universidad der Lancaster; John Biggs, en Australia) para desarrollar instrumentos



(escalas de opinión principalmente) que exploraran los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios al abordar no solo tareas de lectura, sino otras muchas como las clases, las redacciones, la solución de problemas, etc.

Entwistle y Ramsden desarrollaron trabajos para establecer cómo aprenden los estudiantes, y tomando ideas del grupo de Marton y otros autores, desarrollaron “un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos....de amplia difusión internacional: “*Approaches to Study Inventory*” (ASI, Inventario de Enfoques de Estudio). El análisis factorial de las respuestas de los sujetos puso de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores” (Hernández Pina, 1993, 136): el superficial, el profundo y el estratégico, en el cuadro siguiente se puede observar como se caracteriza cada dimensión.

	Motivación	Intención	Procesos	Resultados
Enfoque superficial	Cumplir con el curso Miedo al fracaso	Cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.	Aprender de memoria, por repetición, hechos o ideas apenas interrelacionadas.	Nivel de comprensión nulo o superficial.
Enfoque profundo	Buscar una relevancia vocacional, interés por la materia	Conseguir que todo tenga una significación personal.	Aprendizaje por comprensión, por operación.	Nivel de comprensión profundo si se integran principios y hechos y si se buscan argumentos.
Enfoque Estratégico	Conseguir notas elevadas, competir con los demás	Obtener el éxito por los medios que sean.	Aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.	En función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación...)

Cuadro N° 1: Características de los enfoques de aprendizaje de Entwistle.  
Adaptado de Hernández Pina (1993, 138).

## **Compromiso del estudiante**

### **Alto nivel:**

El Estudiante académico comprometido responde al siguiente perfil: Biggs (2006)<sup>26</sup>

- Muestra interés por sus estudios y se esfuerza por hacerlos bien
- Tiene planes académicos o profesionales claros y lo que pretende es importante para él o ella.
- Cuando aprende lo hace de un modo *académico*.
- Va a clase con un bagaje de conocimientos sólidos y relevantes.
- Siempre tiene preguntas para las que quiere respuestas.
- Tiene desarrollado su pensamiento crítico.
- Se enseñan así mimos.
- Se autogestionan.

### **Bajo nivel:**

El Estudiante no académico, y no comprometido con su estudio responde al siguiente perfil: Biggs (2006)<sup>27</sup>

- Su meta es obtener un título que le permita conseguir un trabajo.
- Es frecuente que no estudie en el área de su preferencia o primera opción.
- Tiene un bagaje de conocimientos menos relevante.
- Va a clase con pocas o ninguna pregunta.
- Solo se esfuerza lo justo para aprobar.
- Toma notas y registros inconexos en clases.
- No ejercita ni desarrolla su pensamiento crítico.
- Necesita de motivaciones exógenas.

---

<sup>26</sup> Biggs (2006). Calidad del Aprendizaje. Editorial Narcea. Madrid – España. pp.21y22.

<sup>27</sup> Biggs (2006). Óp. Cit. pp.21y22.

### 3. Glosario terminológico

- **Alineamiento constructivo**

Es un método que refuerza la enseñanza al alinear sus objetivos, métodos y tareas de evaluación, e induce al estudiante a buscar nuevos métodos de estudio y adoptar niveles superiores de un compromiso real y significativo en un marco de participación activa, plena; como los actores principales en la construcción de sus nuevos conocimientos.

- **Aprendizaje**

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación.

- **Enfoque de aprendizaje profundo**

“Se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla.” (Biggs, 1999: 35)

- **Enfoque de aprendizaje superficial**

“Nace de la intención de librarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada.” (Biggs, 1999: 32)

- **Metodología**

Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica, de otro tipo, o en una exposición doctrinal.

- **Técnica**

Entendemos por técnica a un procedimiento o grupo de procedimientos que tienen el fin de obtener un resultado específico sin importar el campo en donde nos estemos desarrollando (arte, tecnología o ciencia).

## CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

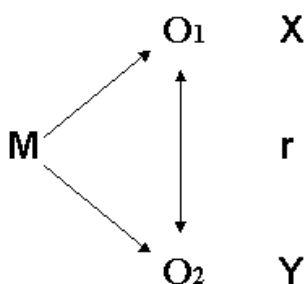
### 1. Operacionalización de variables

VARIABLES	SUBVARIABLES DIMENSION	INDICADORES	INDICES	MEDICIÓN
<b>X: Alineamiento Constructivo de la Enseñanza.</b>	1. Objetivos curriculares.	1.1. Preestructural. 1.2. Uniestructural. 1.3. Multiestructural. 1.4. Relacional. 1.5. Abstracción ampliada.	- Sí utiliza. - No utiliza	- Porcentaje - Porcentaje
	2. Desarrollo de actividades de E/A.	2.1. Enfoque superficial. 2.2. Enfoque profundo.	- Sí utiliza. - No utiliza	- Porcentaje - Porcentaje
	3. Estrategias de desarrollo de clases.	3.1. Métodos Activos. 3.2. Métodos no activos.	- Sí utiliza. - No utiliza	- Porcentaje - Porcentaje
	4. Evaluación.	4.1. Identificación de objetivos de evaluación. 4.2. Descripción de tareas. 4.3. Solución y diseño de tareas. 4.4. Rendimiento, producto, proceso y calificación. 4.5. Utilización de evaluaciones alternativas.	- Sí utiliza. - No utiliza	- Porcentaje - Porcentaje
<b>Y: Calidad del Aprendizaje.</b>	1. Tipo de aprendizaje.	1.1. Aprendizaje Profundo.	1.1.1. Actitud Profunda hacia el estudio.	- Porcentaje
		1.2. Aprendizaje Superficial.	1.1.2. Forma Profunda de Abordar la Tarea.	- Porcentaje
			1.2.1. Actitud Superficial hacia el estudio.	- Porcentaje
			1.2.2. Forma Superficial de abordar la tarea.	- Porcentaje

## 2. Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación fue de tipo correlacional, porque sólo se estableció la relación entre las variables: Alineamiento constructivo de la enseñanza y la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación-UNAP-2009 II.

De acuerdo con el problema y objetivos de la investigación se utilizó el DISEÑO CORRELACIONAL y TRANSVERSAL, porque permitió determinar el grado de relación existente entre las dos variables, y los datos fueron recogidos en un solo momento que dura la investigación.



Donde:

M = Muestra

r = Relación existente entre las variables estudiadas

O<sub>1</sub> = Conjunto de datos con relación a la variable (X)

O<sub>2</sub> = Conjunto de datos con relación a la variable (Y)

## 3. Determinación de la población y muestra

### Población

Estuvo conformada por 992 estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria y 116 docentes adscritos a esta Escuela de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP, correspondiente al año 2009-II Semestre Académico.

**Tabla N° 01**

**Distribución de la población de estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-UNAP, por especialidades**

<b>Cód.</b>	<b>Especialidades</b>	<b>N° Estudiantes</b>
01	Antropología	27
02	Biología-Química	111
03	Educación Física	87
04	Filosofía y Psicopedagogía	15
05	Matemática - Física	135
06	Ciencias Sociales	185
07	Idiomas Extranjeros	291
08	Lengua y Literatura	141
TOTAL		992

Fuente: Oficina de Registros y Asuntos Académicos-FCEH-UNAP, 2009-II

**Muestra**

La muestra de estudiantes fue probabilística, en la que todos los elementos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos y se obtuvieron definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria de las unidades de análisis. El tamaño de la muestra fue determinado mediante la aplicación de la fórmula y para ello se aplicaron los siguientes procedimientos:

- 1.- Fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra provisional:

$$n^1 = \frac{S^2}{V^2}$$

Tamaño provisional de la muestra<sup>1</sup> = Varianza de la muestra / Varianza de la Población.

- 2.- Fórmula para el cálculo del Tamaño de la muestra ajustada:

$$n = \frac{n^1}{1 + (n^1/N)}$$

$N$  = Tamaño de la población de 992 estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la FCEH-UNAP-2009-II

$\bar{y}$  = Valor promedio de una variable = 1, un estudiante por especialidad.

$Se$  = Error estándar = 0.05, determinado por el investigador.

$V^2$  = Varianza de la población al cuadrado. Su definición  $Se^2$ , cuadrado del error estándar.

$S^2$  = Varianza de la muestra expresada como probabilidad de ocurrencia de  $\bar{y}$ .

$p$  = 0.09

$n^1$  = Tamaño de la muestra sin ajustar.

$n$  = Tamaño de la muestra.

**Sustituyendo tenemos:**

**1.- Cálculo del tamaño de la muestra provisional:**

$$n^1 = \frac{S^2}{V^2}$$

$$S^2 = p(1-p) = 0.9(1-0.09) = 0.09$$

$$V^2 = (0.143)^2 = 0.00020449$$

$$n^1 = \frac{0.09}{0.00020449} = 440$$

El tamaño provisional de la muestra es de 440 estudiantes.

**2.- Cálculo del Tamaño de la Muestra ajustada:**

$$n = \frac{n^1}{1 + (n^1/N)}$$

$$n = \frac{440}{1 + (440/992)} = \frac{440}{1.443548} = 304.80$$

$$n = 304 \text{ estudiantes.}$$

La muestra de docentes estuvo conformada por 70 docentes adscritos a la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación - UNAP, que representa el 60%; los cuales fueron seleccionados mediante la técnica del muestreo aleatorio o al azar simple, a fin de dar a todos los elementos de la población, la misma posibilidad de participar en la investigación.

La muestra de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria, estuvo representada por un número de 304, y estuvieron distribuidas por estratos (Especialidades), y que utilizando la siguiente fórmula, tenemos:

$$fh = \frac{n}{N} = \frac{304}{992} = 0.3065; \text{ Sustituyendo se obtiene: } Nh \times fh = nh$$

**Tabla N° 02**

**Distribución de la muestra de Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP por Estrato (Especialidades)**

<b>Estrato</b>	<b>Estudiantes por Especialidades</b>	<b>Total Población (fh)= 0.3065 Nh (fh) = nh</b>	<b>Muestra</b>
01	Antropología	27	08
02	Biología-Química	111	34
03	Educación Física	87	27
04	Filosofía y Psicopedagogía	15	05
05	Matemática - Física	135	41
06	Ciencias Sociales	185	57
07	Idiomas Extranjeros	291	89
08	Lengua y Literatura	141	43
		<b>N = 992</b>	<b>n = 304</b>

#### **4. Instrumentos para recolectar los datos**

Se recolectó la información mediante la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un Cuestionario de Preguntas y fueron administrados a los docentes y estudiantes.

La encuesta fue elaborada sobre la base de las dimensiones e indicadores que el investigador propone.

Estos instrumentos fueron validados mediante opinión de expertos, lo que permitió hacer reajustes y correcciones de algunas preguntas.



## **CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO**

### **1. Presentación, análisis e interpretación de los datos**

En este capítulo se presenta los resultados obtenidos a través de la aplicación de dos instrumentos de recolección de datos, como son: una Encuesta-Cuestionario, administrado a los docentes (70 en total) para recoger información relevante sobre la situación actual de la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra. Otra Encuesta-Cuestionario, que fue administrado a los estudiantes de la muestra del estudio (304 en total) para recoger datos referentes a la calidad del aprendizaje.

Los resultados se presentan de acuerdo con la secuencia de los objetivos específicos propuestos por la investigación, es decir, primero se presenta el análisis de los datos relacionado a la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por los docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP. En segundo lugar, se exponen los datos referidos a la Calidad del Aprendizaje de los estudiantes. En tercer lugar, se presentan los resultados de la relación entre la variable utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza y la calidad del aprendizaje de los estudiantes mediante una tabla de contingencia, el cual sirvió para probar la validez de las hipótesis de investigación planteados por el estudio aplicando la prueba estadística no paramétrica de la Chi Cuadrada ( $X^2$ ), con un nivel de significancia  $\alpha = 0.05$ .

a) **Resultados sobre la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por parte del Docente.**

**Tabla N° 03**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria, por Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra**

<b>Cód.</b>	<b>Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
1	Sí utiliza.	42	60
2	No utiliza.	28	40
<b>TOTAL</b>		70	100

**Fuente: Encuesta a Docentes, 2009-II**

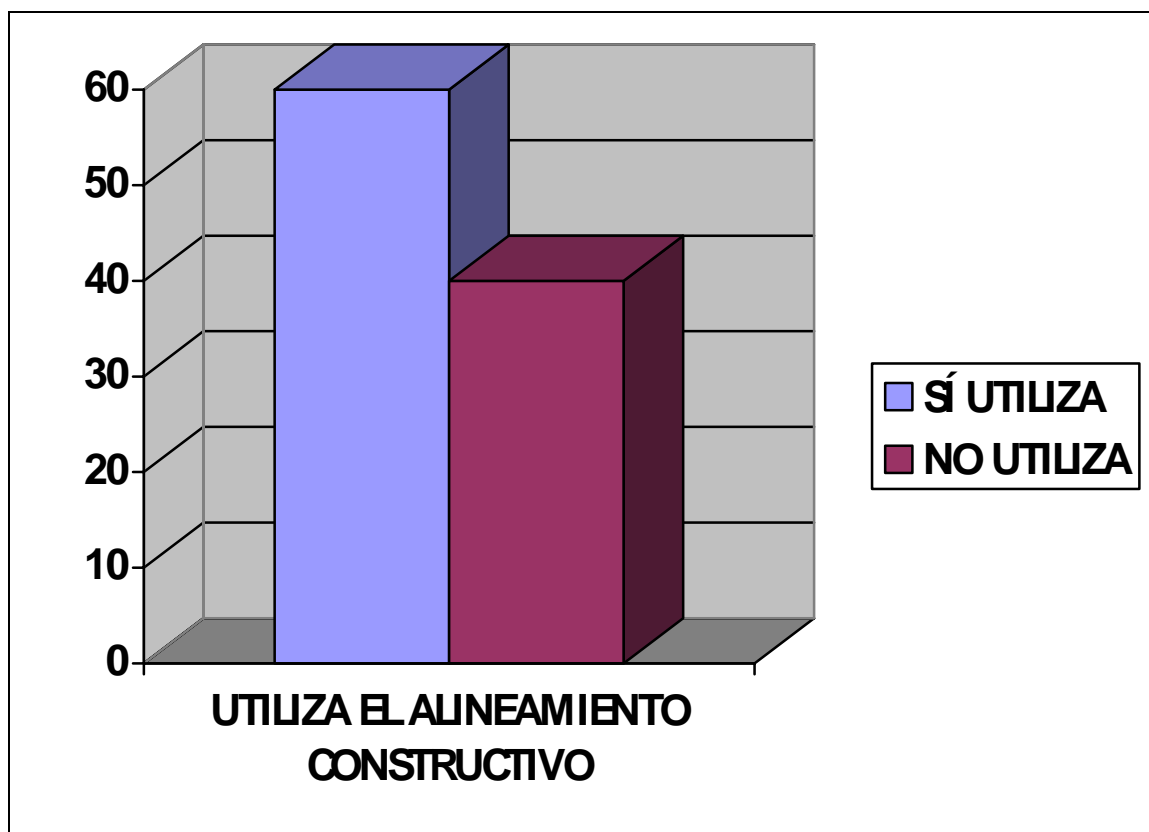
La Tabla N° 03, nos permite observar la Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria, por Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra.

Del 100% de los docentes encuestados, el 60% (42) respondió que sí utiliza el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra. Mientras que el 40% (28) restante manifestó que no lo utiliza.

Estos datos permiten inferir que, existe un alto porcentaje de docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP que sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra, con lo cual se corrobora la Hipótesis de Investigación N° 1.

### Gráfico N° 01

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria, por Utilización**  
**del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra**



Fuente: Tabla N° 03

**b) Resultados sobre la calidad del aprendizaje del estudiante: Aprendizaje Profundo y Aprendizaje Superficial.**

**Tabla N° 04**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP  
Distribución de Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Calidad del Aprendizaje**

<b>Cód.</b>	<b>Calidad de Aprendizaje</b>	<b>N° de estudiantes</b>	<b>%</b>
1	Nivel de Aprendizaje profundo.	164	54
2	Nivel de Aprendizaje superficial.	140	46
<b>Total</b>		<b>304</b>	<b>100</b>

**Fuente: Encuesta a Estudiantes -2009-II**

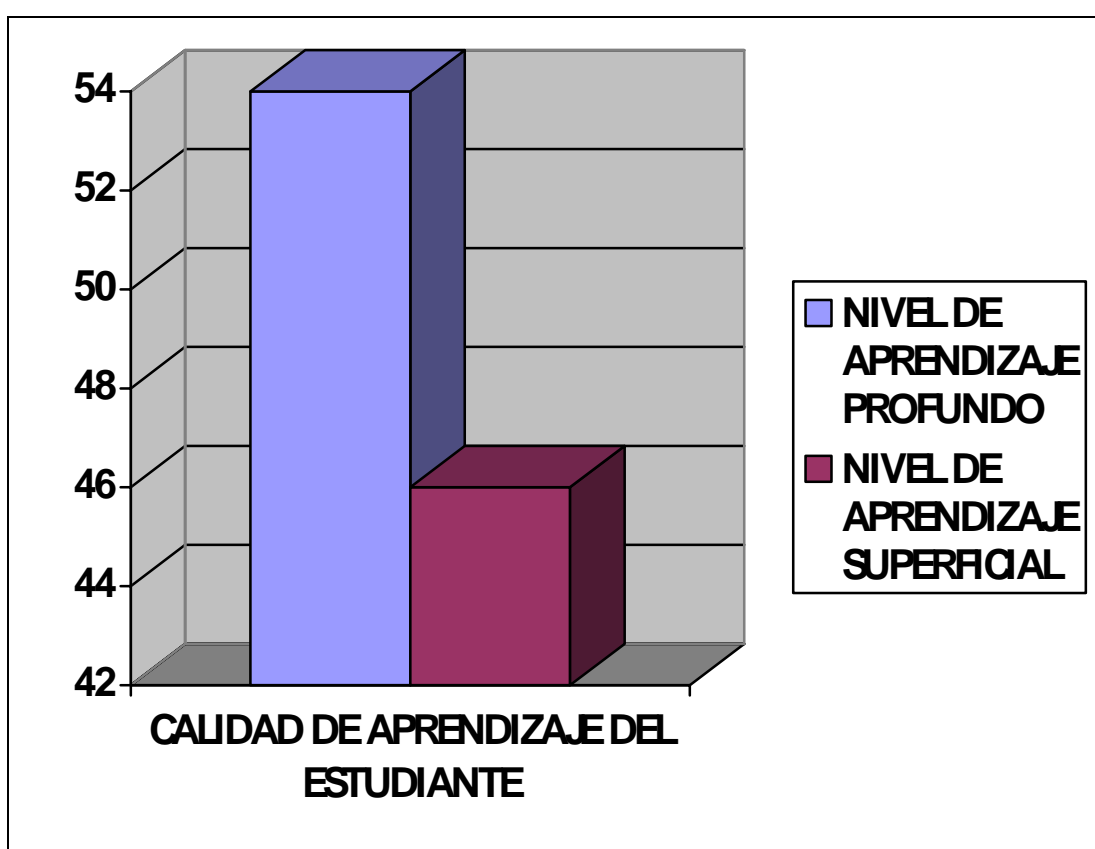
La Tabla N° 04, nos muestra la distribución de los Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP por Calidad del Aprendizaje.

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 54% (164) respondió que su compromiso con el estudio se ubica en el Nivel de Aprendizaje Profundo. Mientras que el 46% (140) restante precisó que su compromiso con el estudio se ubica en el Nivel de Aprendizaje Superficial.

Estos datos nos permiten inferir que existe un porcentaje mayoritario de estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UNAP, que tienen un nivel de aprendizaje profundo, con lo cual se corrobora la Hipótesis de Investigación N° 2 del estudio.

**Gráfico N° 02**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP**  
**Distribución de Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Calidad**  
**del Aprendizaje**



**Fuente: Tabla N° 04**

c) **Relación entre la Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente y la Calidad de Aprendizaje del Estudiante.**

**Tabla N° 05**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP**

**Relación entre la Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente y Calidad de Aprendizaje del Estudiante**

Cód.	Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente	Calidad de Aprendizaje del Estudiante		Total
		Nivel de Aprendizaje Profundo	Nivel de Aprendizaje Superficial	
		%	%	%
1	Sí utiliza el Alineamiento constructivo de la enseñanza	40	20	60
2	No utiliza el Alineamiento Constructivo de la enseñanza	14	26	40
<b>Total</b>		54	46	100

Fuente: Tabla N° 03 y 04.  $X_c^2 = 8,824$   $p = 0,00297294$   $\alpha = 0,05$

La Tabla N° 05, nos permite observar la Relación entre la Calidad de Aprendizaje del Estudiante y Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente.

Del 60% de los docentes que Sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra, el 40% de estudiantes obtuvo un nivel de aprendizaje profundo y el 20% restante obtuvieron un nivel de aprendizaje superficial, respectivamente.

Del 40% de los docentes que No utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra, el 14% de estudiantes obtuvo un nivel de aprendizaje profundo y el 26% restante obtuvieron un nivel de aprendizaje superficial, respectivamente.

## 2. Prueba de la hipótesis

Para establecer la relación entre el alineamiento constructivo de la enseñanza y la calidad del aprendizaje, se formuló la siguiente Hipótesis Nula:

*H<sub>0</sub>: “El alineamiento constructivo de la enseñanza no se relaciona significativamente con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de educación de la UNAP.”*

Luego, se aplicó la prueba estadística inferencial no paramétrica Chi Cuadrado ( $X^2$ ) y se obtuvo:  $X_c^2 = 8,824$  haciendo uso de la corrección de Yates, por ser una tabla de  $2 \times 2$ , con  $gl = 1$ , con  $p = 0,00297$ . Observándose que para:  $\alpha = 0,05$  se tiene que  $p < \alpha$ , con lo cual se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Central del estudio: *“El alineamiento constructivo de la enseñanza se relaciona significativamente con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de educación de la UNAP.”*

## 3. Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos respecto a las variables del estudio a través de la aplicación de los instrumentos nos permiten hacer las siguientes precisiones:

En cuanto a la situación actual de la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por parte de los docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP, se observa que, el 60% (42) respondió que sí utiliza el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra; mientras que el 40% (28) restante, manifestó que no lo utiliza.

Aunque la mayoría de los docentes encuestados ha respondido que sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra no necesariamente significa que conozcan a ciencia cierta los postulados teóricos y metodológicos de esta propuesta y, por consiguiente, lo apliquen con pertinencia y claridad en el proceso de planificación y desarrollo de las asignaturas que están bajo su responsabilidad. Para verificar esta afirmación, el investigador, analizó una muestra de sílabos de diferentes asignaturas y realizó una entrevista a grupos focales de estudiantes sobre el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, y se pudo constatar lo siguiente:

- i) En relación a los objetivos, al planificar el desarrollo de clases, la mayoría de docentes utilizan verbos que promueven estructuras cognitivas en el nivel pre-estructural (ver, percibir, reconocer), uni-estructural (identificar, realizar un procedimiento sencillo) y multi-estructural (enumerar, describir, combinar, hacer una lista y algoritmos), los cuales se ubican en un enfoque superficial de la enseñanza que conllevan a lograr aprendizajes también superficiales; y son muy pocos los docentes que utilizan verbos que promuevan estructuras cognitivas en un nivel relacional (contrastar, explicar causas, analizar, relacionar, aplicar) y abstracción ampliada (teorizar, generalizar, formular hipótesis, reflexionar), que se ubiquen dentro de un enfoque profundo de enseñanza y aprendizaje del estudiante.
- ii) En relación al desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, se verificó que, efectivamente, no hay correspondencia entre la planificación (sílabos) y la ejecución o desarrollo de la asignatura, lo que pone en evidencia la poca pertinencia de las actividades de enseñanza – aprendizaje para promover un nivel de aprendizaje profundo en el estudiante.
- iii) Esto pone en evidencia que el porcentaje de docentes que no aplican el alineamiento constructivo es mayor a lo reportado por la encuesta.

Por lo visto, los resultados obtenidos sobre la Calidad del Aprendizaje del Estudiante, medido en términos de nivel de Aprendizaje (Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo), reportan que, el 54% (164) reportó que logró un nivel de Aprendizaje Profundo; mientras que sólo el 46% (140) restante, logró un nivel de Aprendizaje Superficial, respectivamente.

Eso significa que los que reportaron asumir un nivel de aprendizaje profundo, el estudio en algunas ocasiones les produce un sentimiento de satisfacción personal profunda; toman nota de la mayor parte de las lecturas sugeridas que van con las cátedras; ponen mucho empeño en sus estudios debido a que encuentran los materiales interesantes; invierten mucho de su tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases; encuentran que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película; en los tópicos de estudio importantes, se autoevalúan hasta que han comprendido el tema; trabajan duro en sus estudios porque hallan el tema interesante; requieren estudio



intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirse satisfechos; asisten a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente, que desean contestar; e investigan en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a los cursos que lleva.

En cambio, aquellos estudiantes que reportaron asumir un nivel de aprendizaje superficial, se supone que sólo estudian a fondo cuando están fuera de la clase o alejados del curso; encuentran poco interesante el curso que llevan y mantienen su trabajo al mínimo; aprenden algunas cosas por repetición y sienten que pueden hacerlo, aunque no lo comprendan bien; para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo; generalmente, restringen su estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios; su objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible; no les es de ayuda estudiar los temas a profundidad; el exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, consideran que deben estudiar sólo lo indispensable de cada tema; no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser examinados; no hacen lectura profunda en los temas que probablemente no estén contenidos en el examen; encuentran que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.

Sin embargo, es posible que estos datos no concuerden con lo observado en la realidad, aunque la diferencia entre aquellos estudiantes que asumen un aprendizaje profundo y los que asumen un aprendizaje superficial no es tan marcada. Sin embargo, no deja de llamar la atención el hecho de que exista un porcentaje importante de estudiantes que se ubican dentro de un nivel de aprendizaje superficial. Al respecto, se requiere hacer mayores precisiones a través de estudios longitudinales que permitan verificar en términos cuantitativos y cualitativos el aprendizaje de los estudiantes ya que las notas o calificaciones que tienen, en muchos casos, no son un referente confiable debido a que las evaluaciones a la que son sometidos aun están teñidas de subjetividad y empirismo.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la investigación sobre “Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad

médica”, realizada por CUMPLIDO, G. et al. (2004)<sup>28</sup>, aunque la población sea diferente, se encuentra alguna coincidencia en el sentido que han podido constatar que cerca del 60,3 % de estudiantes asumen un enfoque profundo de aprendizaje. Esto significa que los estudiantes tienen un nivel metacognitivo elevado: reflexionan sobre los elementos que determinan un buen rendimiento de aprendizaje, planean sus actividades y formulan sus estrategias, todo con un fuerte respaldo motivacional. Los médicos residentes son estudiantes con un alto nivel de participación en su propio aprendizaje. Probablemente esto se deba a la exigencia de la profesión, a los filtros de selección y a la naturaleza de los cursos.

Así mismo, conviene ver otros factores relacionados al estudiante que podrían explicar esta situación, como los reportados por el estudio realizado por Raquel Salim (2004)<sup>29</sup>, cuyo objetivo fue evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adopta un estudiante universitario en su proceso de estudio, así como los motivos y estrategias de aprendizaje más relevantes que integran dichos enfoques.

Para ello utilizó el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA) diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999), compuesto por 42 ítems, divididos en 4 variables (motivaciones, estrategias, enfoques y compuestos) que adoptan 3 categorías (superficial, profundo y de logro). La muestra fue no aleatoria de estudiantes voluntarios de una población de 248 estudiantes universitarios, de ambos sexos, con edades entre los 20 y 27 años, de la Universidad Nacional de Tucumán-Argentina.

La autora identificó 3 grupos de estudiantes que presentan diferencias importantes en los enfoques de aprendizaje –motivos y estrategias- que utilizan al enfrentarse a las tareas académicas universitarias: un 22,6% de los estudiantes que tienen en común el adoptar un enfoque superficial con un componente de motivo superficial y un 56,0%

---

<sup>28</sup> CUMPLIDO HERNÁNDEZ, G. et al. (2006). “Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica”. Medigraphic Artemisa Revista Médica del Instituto Mexicano de Seguro Social. 2006; 44 (4): 321-328.

<sup>29</sup> SALIM, Raquel, “El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios” Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano ‘*La Universidad como Objeto de Investigación*’ - Tucumán, R. Argentina - Octubre 2004. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

que adoptan un enfoque profundo con un componente importante de logro. También identificó a un 21.4% que no coincide con ninguna de las dos categorías de enfoques, denominándolo '*grupo ambivalente*' quienes aparentemente se enfrentan a las actividades académicas sin motivos ni estrategias claras, tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible.

Señala asimismo, que no siempre estos estudiantes que tienen niveles de motivación más altos también hacen uso de las estrategias en un nivel de mayor complejidad. A su vez, los sujetos con motivación baja tienden a recurrir en mayor medida al uso de estrategias de aprendizaje. En los tres perfiles la autora encontró que las subescalas estratégicas presentan índices más altos que las motivacionales.

Así mismo explica que los resultados obtenidos difieren parcialmente de los obtenidos en otros estudios, y los atribuye a características culturales de las distintas poblaciones universitarias. (Originalmente el instrumento fue creado para estudiantes universitarios australianos y adaptados a estudiantes españoles).

Concluye también que si bien es habitual que los estudiantes con enfoque profundo tengan mayores expectativas de éxito y obtengan buenos resultados académicos, ha comprobado la falta de correlación entre el enfoque profundo y las calificaciones obtenidas por los estudiantes que lo presentan. No siendo los niveles de rendimiento académico de estos alumnos más altos que los del resto del grupo. Los estudiantes exitosos, aplazados reincidentes, y rezagados, se ubican en los tres grupos (superficial, profundo y ambivalente). A su vez, los estudiantes con las notas promedio más altas se ubican en el grupo ambivalente.

Por último, hay un dato que Salim distingue con claridad y está referido a una dirección evolutiva: a medida que se avanza en la carrera aumenta la población que adopta el enfoque profundo, es decir existiría un tránsito en el estilo de aprendizaje de superficial a profundo a medida que se adaptan al ambiente universitario con una mejora en sus estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, al analizar los datos de la relación entre la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por parte del docente y la calidad de aprendizajes del estudiante, se puede inferir que tanto en aquellos docentes que sí utilizan el alineamiento constructivo de la enseñanza en su cátedra como aquellos que no lo utilizan, el porcentaje de estudiantes que obtuvieron un nivel de Aprendizaje

Superficial es alto, especialmente en aquellos que sí utilizan el alineamiento constructivo. Esto pone en evidencia que su utilización por parte de los docentes probablemente no es la más adecuada ya sea por desconocimiento de esta propuesta metodológica de John Biggs o por una incongruencia entre lo planificado (sílabos) y lo ejecutado en el desarrollo de las asignaturas. En última instancia, no hacen más que los estudiantes logren aprendizajes superficiales que refleja un bajo nivel de compromiso con su proceso de formación. Así mismo, las características propias de los estudiantes puede ser otro factor que explique esta situación, particularmente en lo concerniente a su actitud hacia el estudio, su grado de motivación e interés para aprender.

Al respecto, resulta valioso tener en cuenta el estudio sobre el desarrollo de Competencias y Enseñanza Universitaria, realizado por GONZÁLEZ (2008), de la Universidad Femenina Sagrado Corazón (UNIFE)<sup>30</sup>, quien concluye que si insistimos en que la enseñanza se centre exclusivamente en el docente, o se propongan tareas que no concilian con los aprendizajes esperados, o si las evaluaciones que tomamos se elaboran sin tener en cuenta las competencias por las que trabajamos en nuestro curso, probablemente se generarán *aprendizajes superficiales*, es decir, aprendizajes que se olvidarán una vez que hayamos evaluado tal o cual tema. Por el contrario, el hecho de ayudar a nuestros estudiantes a que encuentren la lógica del curso, el invitarlos a participar en actividades útiles que les enseñen aquellos aspectos de nuestra disciplina que posteriormente les ayudarán en su vida profesional, el propiciar espacios de diálogo, de interrelación constructiva, de reflexión y de comunicación auténtica, constituirá probablemente, un buen inicio que conducirá al logro de aprendizajes profundos y por ende, al logro de competencias personales y profesionales útiles para nuestros estudiantes en su vida presente y futura.

---

<sup>30</sup> GONZÁLEZ SARMIENTO, O. (2008). “Desarrollo de Competencias y Enseñanza Universitaria”, Universidad Femenina Sagrado Corazón (UNIFE), publicado en la Revista Consensus 2008, vol. 12 N° 1 Unife-Lima, pág. 15

#### **4. Adopción de las decisiones**

En resumen, los resultados obtenidos y los antecedentes de investigación reportados no hacen más que poner en evidencia sobre la necesidad de profundizar el estudio a fin de explicitar las variables asociadas al tema del alineamiento constructivo y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes universitarios.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. Los datos nos permiten concluir que existe un alto porcentaje de docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP que sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra (60%), con lo cual se corrobora la Hipótesis de Investigación N° 1. (Ver Tabla N° 03)
2. Los datos obtenidos nos permiten concluir que existe un porcentaje mayoritario de estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UNAP, que tienen un nivel de aprendizaje profundo (54%), con lo cual se corrobora la Hipótesis de Investigación N° 2 del estudio. (Ver Tabla N° 04)
3. Para verificar la validez de las hipótesis central del estudio, se aplicó la prueba estadística inferencial no paramétrica de la Chi Cuadrado ( $X^2$ ) y se obtuvo:  $X_c^2 = 8,824$  haciendo uso de la corrección de Yates, por ser una tabla de  $2 \times 2$ , con  $gl = 1$ , con  $p = 0,00297$ . Observándose que para:  $\alpha = 0.05$  se tiene que  $p < \alpha$ , con lo cual se concluye que: *“El alineamiento constructivo de la enseñanza se relaciona significativamente con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de educación de la UNAP.”*, es decir, se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Central del estudio. (Ver Tabla N° 05)

## RECOMENDACIONES

Las conclusiones obtenidas nos llevan a plantear las siguientes recomendaciones:

1. Frente a la situación encontrada respecto al alto porcentaje de docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP que sí utilizan el Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra, se precisa hacer estudios longitudinales para verificar la correspondencia entre las respuestas del cuestionario y la utilización en los niveles de formulación de objetivos, desarrollo de actividades, estrategias y evaluación, a través de otros instrumentos como: lista de cotejo de revisión y evaluación de los sílabos, fichas de observación para comprobar cómo se llevan a la práctica estos componentes en el desarrollo de las asignaturas; entrevistas y focus group con estudiantes a fin de corroborar esta información preliminar reportada por el estudio.
2. En cuanto al nivel de ejecución de los planes curriculares, en el desarrollo de las asignaturas, para establecer la aplicación correcta del alineamiento constructivo de la enseñanza, se recomienda la aplicación de instrumentos de orientación, monitoreo y evaluación, en concordancia con la política actual de la facultad, en el marco de la autoevaluación, acreditación y certificación de la calidad del servicio educativo. Así mismo, es necesario que las autoridades universitarias, valoren los aportes de esta investigación y coordinen acciones que permitan implementar talleres de sensibilización y actualización docente en temas referidos al alineamiento constructivo de la enseñanza superior universitaria y su aplicación como política institucional a fin de propiciar el avance hacia una práctica docente orientada a lograr progresivamente niveles de enseñanza y aprendizaje profundo y creativo en los estudiantes de las diferentes especialidades de la Facultad y de la Universidad.
3. Es necesario realizar investigaciones operativas que permitan constatar el real aprendizaje de los estudiantes en términos de resolución de problemas y casos concretos de su profesión y especialidad. Asimismo, resulta importante implementar programas de tutoría a fin de brindar orientación y acompañamiento permanente y oportuno, especialmente en el área académica y social a aquellos estudiantes que asumen un aprendizaje superficial.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.P. (1968). Educational Psychology: a Cognitive View. New York; Holt, Rinehart and Winston.
- BARROWS, H.S. (1986). Taxonomy of problem-based learning methods, medical education, 20.
- BIGGS, J. (1987a). Student Approaches to Learning and Studying. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (1987b). The Study Process Questionnaire (SPQ). Manual. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. (2005). Calidad del Aprendizaje Universitario/Teaching for quality learning at University.
- BIGGS, J., (2003). *Teaching for Quality Learning at University* 2nd edition, The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BIGGS, J. y KEMBER D., Leung DYP. (2001). The revised two factors study process questionnaire: R-SPQ-2F. Br J Educ Psychol 2001; 71:133-149).
- CUMPLIDO HERNÁNDEZ, G. et al. (2005) Enfoques de aprendizaje que utilizan médicos residentes en el desarrollo de una especialidad médica Rev. Med. Inst. Mex. Seguro Soc. 2006; 44(4):321-328.
- DELGADO GARCÍA, A.M.; OLIVER CUELLO, R. (2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), N° 3, vol. 1, 2006.
- DUNKIN, M.J. y PRECIANS, R.P. (1992). Award-winning university teachers' concept of teaching. *Higher Education*, p. 24.
- DELGADO, Keneth, "Aprendizaje Eficaz y Recuperación de Saberes", Lima 2,004, p. 99.



- DREWS, Ursula (1997). *Themenheft: Schüler als Lehrende. PÄDAGOGIK*.1997. Beltz-Verlag, Weinheim.
- GARGALLO, Bernardo (2001). Learning strategies. A training programme, Springer Netherlands p. 49-65
- MINUJIN, A. (1998). Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá Colombia.
- M. INMACULADA BORDAS, Cabrera F.A. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el Proceso. Revista española de Pedagogía año LIX, enero-abril, n.218. pp. 25-48
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1994
- RECIO, M. y CABERO, J. (2005) Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales Revista de medios y educación Sevilla, España p. 93 al 115
- SHUELL, Thomas (1986). Cognitive Conceptions of Learning, New York. Vol. 56 No. 4 p. 411-436.

## **ANEXOS**

Anexo N° 01: Matriz de Consistencia del Proyecto.

Anexo N° 02: Encuesta para identificar la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por el Docente.

Anexo N° 03: Encuesta para identificar la Calidad de Aprendizaje en los Estudiantes.

Anexo N° 04: Lista de Cotejo para identificar la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el docente.

Anexo N° 05: Guía de Entrevista a grupos focales para verificar la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el docente en el desarrollo de clases.

Anexo N° 06: Cuestionario de Autoevaluación del Experto.

Anexo N° 07: Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación.

Anexo N° 08: Tabla de Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria por utilización del Alineamiento Constructivo en su cátedra.

Anexo N° 09: Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria por Componentes, según Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra.

Anexo N° 10: Tabla de Distribución de Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Actitud hacia el estudio y forma de abordar la tarea

Anexo N° 11: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Nivel de Aprendizaje Profundo.

Anexo N° 12: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Nivel de Aprendizaje Superficial.

Anexo N° 13: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Profundo según Actitud profunda hacia el estudio.

Anexo N° 14: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Profundo según forma profunda de abordar la tarea.

Anexo N° 15: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Superficial según Actitud Superficial hacia el estudio.

Anexo N° 16: Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Superficial según forma superficial de abordar la tarea.



## MATRIZ DE CONSISTENCIA DEL PROYECTO

58



## ANEXO N° 02

### **ENCUESTA PARA IDENTIFICAR LA UTILIZACIÓN DEL ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO DE LA ENSEÑANZA POR EL DOCENTE**

#### **PRESENTACIÓN:**

La presente encuesta-cuestionario tiene por objetivo recoger información sobre la situación actual de la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por los Docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP, con el propósito de sugerir algunas medidas que permitan optimizar el trabajo docente-educativo y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

#### **INSTRUCCIONES:**

Marca con una equis (x) en el paréntesis correspondiente a la alternativa que considera la más pertinente o la que emplea usualmente en la planificación de la asignatura a su cargo y en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Escriba el dato completo en las líneas vacías de manera precisa y con letra legible.

Conteste estas preguntas tan honestamente como le sea posible, No se preocupe en proyectar una buena imagen, sus respuestas son *confidenciales*, sólo marque con un aspa si o no.

#### **I. DATOS GENERALES**

1. Sexo:                      M (    )1                      F (    )2
2. Edad (En años cumplidos): \_\_\_\_\_
3. Tiempo de Servicio en la docencia universitaria: \_\_\_\_\_
4. Situación laboral: Nombrado (    )1              Contratado (    )2
5. Categoría:  
\_\_\_\_\_
6. Estudios de Post Grado:  
Estudios de maestría en proceso              (    )1  
Estudios de Maestría concluido              (    )2  
Estudios de Doctorado en proceso              (    )3  
Estudios de Doctorado concluidos              (    )4

## II. DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO DE LA ENSEÑANZA

Nº	ITEMS	SI	NO
<b>I</b>	<b>RELACIONADO A LOS OBJETIVOS:</b> Al planear el desarrollo de clases, ¿Cuál de éstas estructuras cognitivas con sus correspondientes verbos acostumbra usar?		
1	Pre-estructural: ver, percibir, reconocer		
2	Uni-estructural: Identificar, realizar un procedimiento sencillo		
3	Multi-estructural: Enumerar, describir, combinar, hacer una lista y algoritmos		
4	Relacional: Contrastar, explicar causas, analizar, relacionar, aplicar		
5	Abstracción ampliada: Teorizar, generalizar, formular hipótesis, reflexionar		
<b>II</b>	<b>RELACIONADO AL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.</b>		
	<b>ENFOQUE SUPERFICIAL:</b>		
	MOTIVACIÓN		
1	Cumplo con el curso.		
2	Siento miedo al fracaso.		
	INTENCIÓN		
1	Cumplo con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.		
2	Utilizo pruebas tradicionales.		
	PROCESO		
1	Promuevo el aprendizaje memorístico.		
2	Promuevo el aprendizaje por repetición.		
3	Elaboro Ideas poco relacionadas.		
	<b>ENFOQUE PROFUNDO:</b>		
	MOTIVACIÓN		
1	Busco relevancia vocacional.		
2	Promuevo interés por la materia.		
	INTENCIÓN		
1	Induzco a que todo tenga una significación personal.		
2	Motivo a que el estudiante aprenda a aprender.		
	PROCESO		
1	Promuevo el aprendizaje por comprensión.		
2	Promuevo el aprendizaje por operación.		
<b>III</b>	<b>RELACIONADO A LAS ESTRATEGIAS EN EL DESARROLLO DE CLASE</b>		
	<b>ENFOQUE SUPERFICIAL: REPRODUCTIVA</b>		
1	Me limito a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico.		
2	Uso estrategias de simple reproducción.		
3	Busco la memorización de temas, hechos, procedimientos, solo para los exámenes.		
4	Trato que focalicen la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo.		
5	No promuevo la extracción de principios a partir de ejemplos.		
	<b>ENFOQUE PROFUNDO: CREATIVO</b>		
1	Busco que descubran el significado subyacente, discutan y reflexionen, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales.		
2	Mi estrategia ayuda a comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.		
3	Propicio una fuerte interacción con los contenidos.		
4	Promuevo se relacione los datos con las conclusiones.		
5	Propicio el examen de la lógica de la argumentación.		

6	Promuevo se relacione las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia.		
7	Inculco a que se vea la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.		
IV	RELACIONADO A LA EVALUACIÓN		
	A. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN		
1	Uno las metas con objetivos y contenidos curriculares importantes, con procesos transferibles y/o fundamentales, y con destrezas.		
2	Creo enunciados claros y sin ambigüedades sobre los objetivos.		
3	Identifico objetivos de aprendizajes subjetivos del alumno.		
	B. DESCRIPCIÓN DE TAREAS		
1	Empleo descripciones de tareas totalmente desarrolladas.		
2	Comparo descripciones de tareas y metas		
	C. SELECCIÓN/DISEÑO DE TAREAS		
1	Comparo criterios con metas y teorías subyacentes de aprendizaje curricular.		
2	Aseguro que los criterios reflejen metas que se puedan enseñar-aprender.		
3	Aseguro que los criterios no favorezcan a determinados sujetos (sexo, etnia, entorno lingüístico...)		
	D. RENDIMIENTO, PRODUCTO, PROCESOS Y CALIFICACIÓN		
1	En el aula, califico temas/dimensiones parecidas.		
2	Enseño a evaluar en el proceso.		
3	Utilizo instrumentos de evaluación fiable.		
4	Aseguro niveles mínimos de fiabilidad.		
	E. UTILIZACIÓN DE EVALUACIONES ALTERNATIVAS		
1	Limito la inferencia basada en calificaciones, al uso para el que fue diseñada la evaluación.		
2	Busco evidencias.		
3	Compruebo inferencias con otro tipo de información, otras calificaciones, otros trabajos del alumno/a, observaciones.		
4	No tomo una decisión importante basada sólo en una calificación.		

**¡¡MUCHAS GRACIAS...!!**



### ANEXO N° 03

## **ENCUESTA PARA IDENTIFICAR LA CALIDAD DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES**

### **PRESENTACIÓN:**

Esta Encuesta tiene un número de preguntas que exploran su actitud hacia los estudios y su forma de abordar la tarea con el propósito de evaluar la calidad de aprendizaje y sugerir medidas correctivas. Está basado en la revisión del Cuestionario del Proceso de Estudio (SPQ) publicado por John Biggs de la Universidad de Hong Kong (Biggs J, Kember D, Leung DYP. The revised two factors study process questionnaire: R-SPQ-2F. Br J Educ. Psychol 2001; 71:133-149). No existe un estándar en la forma de estudiar, esto depende del estilo propio y de la materia que esté estudiando. De acuerdo con ello, es necesario que conteste estas preguntas tan honestamente como le sea posible. Cada una de las preguntas tiene cinco opciones de respuesta, sólo elija una de acuerdo con los siguientes criterios:

- A) Nunca, o casi nunca es cierto (1)
- B) Algunas veces es cierto (2)
- C) La mitad de las veces es cierto (3)
- D) Frecuentemente es cierto (4)
- E) Siempre o casi siempre es cierto (5)

No invierta tiempo en pensar en la respuesta, su primera reacción ante la pregunta es probablemente la mejor respuesta. No deje una pregunta sin contestar. No se preocupe en proyectar una buena imagen, sus respuestas son *confidenciales*. Por favor, no olvide anotar la especialidad que cursa y el grado en el que actualmente se desarrolla. Muchas gracias por su cooperación.

### **I. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE**

Especialidad: \_\_\_\_\_ Nivel Académico: \_\_\_\_\_

Edad (En años cumplidos): \_\_\_\_\_

Sexo:        M (    )1                      F (    )2

## II. DATOS ESPECÍFICOS

Nº	ITEMS	A (1)	B (2)	C (3)	D (4)	E (5)
1	El estudio en algunas ocasiones me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda.					
2	Sólo estudio a fondo cuando estoy fuera de la clase o alejado del curso.					
3	Prácticamente cualquier tema puede ser interesante para mí una vez que lo he abordado.					
4	Hay muchos temas que me interesan y frecuentemente gasto tiempo extra en informarme sobre ellos					
5	Pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes.					
6	Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases.					
7	Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo.					
8	Aprendo algunas cosas por repetición y siento que puedo hacerlo, aunque no lo comprenda bien.					
9	Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película.					
10	En los tópicos de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema.					
11	Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo.					
12	Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios.					
13	Mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible.					
14	Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho.					
15	No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar sólo lo indispensable de cada tema.					
16	Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser examinados.					
17	Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente, que deseo contestar.					
18	Investigo en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a mi curso.					
19	No hago lectura profunda en los temas que probablemente no estén contenidos en el examen.					
20	Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.					

**¡¡MUCHAS GRACIAS...!!**





#### ANEXO N° 04

### **LISTA DE COTEJO PARA IDENTIFICAR LA UTILIZACIÓN DEL ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO DE LA ENSEÑANZA POR EL DOCENTE**

#### **PRESENTACIÓN:**

La presente lista de cotejo tiene por objetivo recoger información sobre la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por los Docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP, específicamente en la planificación de la enseñanza (sílabos), con el propósito de sugerir algunas medidas que permitan optimizar el trabajo docente-educativo y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

#### **I. INSTRUCCIONES:**

Marca con una equis (x) en el paréntesis correspondiente a la alternativa que considera la más pertinente o la que emplea usualmente en la planificación de la asignatura a su cargo y en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Escriba el dato completo en las líneas vacías de manera precisa y con letra legible. Conteste estas preguntas tan honestamente como le sea posible, No se preocupe en proyectar una buena imagen, sus respuestas son *confidenciales* sólo marque con un aspa sí o no.

#### **II. DATOS GENERALES**

1. Sexo:                      M (    )1                      F (    )2
2. Edad (En años cumplidos): \_\_\_\_\_
3. Tiempo de Servicio en la docencia universitaria: \_\_\_\_\_
4. Situación laboral: Nombrado (    )1              Contratado (    )2
5. Categoría: \_\_\_\_\_
6. Estudios de Post Grado:  
    Estudios de maestría en proceso              (    )1  
    Estudios de Maestría concluido              (    )2  
    Estudios de Doctorado en proceso              (    )3  
    Estudios de Doctorado concluidos              (    )4

#### 4. DATOS ESPECÍFICOS SOBRE EL ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO DE LA ENSEÑANZA

Nº	ITEMS	Sí	No
I	<b>RELACIONADO A LOS OBJETIVOS:</b> Al planear el desarrollo de clases, ¿Cuál de éstas estructuras cognitivas con sus correspondientes verbos acostumbra utilizar el Docente?		
1	Pre-estructural: ver, percibir, reconocer		
2	Uni-estructural: Identificar, realizar un procedimiento sencillo		
3	Multi-estructural: Enumerar, describir, combinar, hacer una lista y algoritmos		
4	Relacional: Contrastar, explicar causas, analizar, relacionar, aplicar		
5	Abstracción ampliada: Teorizar, generalizar, formular hipótesis, reflexionar		
II	<b>RELACIONADO AL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.</b>		
	<b>ENFOQUE SUPERFICIAL:</b>		
	MOTIVACIÓN		
1	Cumple con el curso.		
2	Siente miedo al fracaso.		
	INTENCIÓN		
1	Cumple con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.		
2	Utiliza pruebas tradicionales.		
	PROCESO		
1	Promueve el aprendizaje memorístico.		
2	Promueve el aprendizaje por repetición.		
3	Elabora Ideas poco relacionadas.		
	<b>ENFOQUE PROFUNDO:</b>		
	MOTIVACIÓN		
1	Busca relevancia vocacional.		
2	Promueve interés por la materia.		
	INTENCIÓN		
1	Induce a que todo tenga una significación personal.		
2	Motiva a que el estudiante aprenda a aprender.		
	PROCESO		
1	Promueve el aprendizaje por comprensión.		
2	Promueve el aprendizaje por operación.		
III	<b>RELACIONADO A LAS ESTRATEGIAS EN EL DESARROLLO DE CLASE</b>		
	<b>ENFOQUE SUPERFICIAL: REPRODUCTIVA</b>		
1	Se limita a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico.		
2	Usa estrategias de simple reproducción.		
3	Busca la memorización de temas, hechos, procedimientos, solo para los exámenes.		
4	Trata que focalicen la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo.		
5	No promueve la extracción de principios a partir de ejemplos.		
	<b>ENFOQUE PROFUNDO: CREATIVO</b>		
1	Busca que descubran el significado subyacente, discutan y reflexionen, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales.		
2	Su estrategia ayuda a comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.		
3	Propicia una fuerte interacción con los contenidos.		
4	Promueve se relacione los datos con las conclusiones.		
5	Propicia el examen de la lógica de la argumentación.		

6	Promueve se relacione las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia.		
7	Inculca a que se vea la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.		
IV	RELACIONADO A LA EVALUACIÓN		
	IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN		
1	Une las metas con objetivos y contenidos curriculares importantes, con procesos transferibles y/o fundamentales, y con destrezas.		
2	Crea enunciados claros y sin ambigüedades sobre los objetivos.		
3	Identifica objetivos de aprendizajes subjetivos del alumno.		
	DESCRIPCIÓN DE TAREAS		
1	Emplea descripciones de tareas totalmente desarrolladas.		
2	Compara descripciones de tareas y metas		
	SELECCIÓN/DISEÑO DE TAREAS		
1	Compara criterios con metas y teorías subyacentes de aprendizaje curricular.		
2	Asegura que los criterios reflejen metas que se puedan enseñar-aprender.		
3	Asegura que los criterios no favorezcan a determinados sujetos (sexo, etnia, entorno lingüístico...)		
	RENDIMIENTO, PRODUCTO, PROCESOS Y CALIFICACIÓN		
1	En el aula, califica temas/dimensiones parecidas.		
2	Enseña a evaluar en el proceso.		
3	Utiliza instrumentos de evaluación fiable.		
4	Asegura niveles mínimos de fiabilidad.		
	UTILIZACIÓN DE EVALUACIONES ALTERNATIVAS		
1	Limita la inferencia basada en calificaciones, al uso para el que fue diseñada la evaluación.		
2	Busca evidencias.		
3	Comprueba inferencias con otro tipo de información, otras calificaciones, otros trabajos del alumno/a, observaciones.		
4	No toma una decisión importante basada sólo en una calificación.		

**¡¡MUCHAS GRACIAS...!!**



## ANEXO N° 05

### **GUÍA DE ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES PARA VERIFICAR LA UTILIZACIÓN DEL ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO DE LA ENSEÑANZA POR EL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE CLASES**

#### **PRESENTACIÓN:**

La presente Guía de Entrevista tiene por objetivo recoger información sobre la utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza por los Docentes de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP, en el proceso de desarrollo de las clases, con el propósito de sugerir algunas medidas que permitan optimizar el trabajo docente-educativo y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

#### **DATOS GENERALES**

1. Sexo:                      M (    )1                      F (    )2
2. Edad (En años cumplidos): \_\_\_\_\_
3. Especialidad: \_\_\_\_\_
4. Nivel Académico:  
I Nivel (    )1    II Nivel (    )2    III Nivel (    )3    IV Nivel (    )4    V Nivel (    )5

#### **PREGUNTAS:**

##### **I. RELACIONADO AL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

###### **a) Aprendizaje Superficial:**

1. ¿En el aspecto motivacional, el Docente cumple con el desarrollo del curso?
2. ¿Notas que el Docente siente temor al fracaso?
3. ¿En cuanto a la intención, el Docente cumple con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción de datos o contenidos?
4. ¿El docente utiliza pruebas tradicionales para evaluar en clases?
5. En el tema del proceso, ¿el docente promueve el aprendizaje memorístico, por repetición sobre la base de ideas poco relacionadas?

###### **b) Enfoque profundo:**

1. En cuanto a la motivación, ¿El docente busca relevancia vocacional?
2. ¿Promueve en los estudiantes el interés por la materia?
3. En relación a la intención, ¿El docente induce a que todo tenga una significatividad personal?
4. ¿El docente motiva a que el estudiante aprenda a aprender?

5. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿el docente promueve el aprendizaje por comprensión o por operación?

## **II. RELACIONADO A LAS ESTRATEGIAS EN EL DESARROLLO DE CLASE**

### **a) Enfoque Superficial:**

1. ¿El docente, se limita a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico?
2. ¿El docente utiliza estrategias de simple reproducción?
3. ¿El docente busca la memorización de temas, hechos, procedimientos, solo para los exámenes?
4. ¿El docente trata que focalicen la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo?
5. ¿El docente, promueve la extracción de principios a partir de ejemplos?

### **b) Enfoque Profundo:**

1. ¿El docente, busca que descubran el significado subyacente, discutan y reflexionen, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales?
2. ¿La estrategia del docente ayuda a comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva?
3. ¿El docente propicia una fuerte interacción con los contenidos de la asignatura?
4. ¿El docente promueve la relación de los datos con las conclusiones de un determinado tema?
5. ¿El docente propicia el examen de la lógica de la argumentación?
6. ¿El docente promueve se relacione las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia?
7. ¿El docente inculca a que se vea la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia?

## **III. RELACIONADO A LA EVALUACIÓN**

### **a) Identificación de los objetivos de la evaluación:**

1. ¿El docente relaciona las metas con objetivos y contenidos curriculares importantes, con procesos transferibles y/o fundamentales, y con destrezas?
2. ¿El docente crea enunciados claros y sin ambigüedades sobre los objetivos?
3. ¿El docente identifica objetivos de aprendizajes subjetivos del estudiante?

### **b) Descripción:**

1. ¿El docente emplea descripciones de tareas totalmente desarrolladas?
2. ¿El docente compara descripciones de tareas y metas?

**c) Selección/Diseño de tareas:**

1. ¿El docente compara criterios con metas y teorías subyacentes de aprendizaje curricular?
2. ¿El docente asegura que los criterios reflejen metas que se puedan enseñar-aprender?
3. ¿El docente asegura que los criterios no favorezcan a determinados sujetos (sexo, etnia, entorno lingüístico...)?

**d) Rendimiento, producto, procesos y calificación:**

1. ¿El docente califica temas/dimensiones parecidas?
2. ¿El docente enseña a evaluar en el proceso?
3. ¿El docente utiliza instrumentos de evaluación confiables?
4. ¿El docente asegura niveles mínimos de confiabilidad?

**e) Utilización de evaluaciones alternativas:**

1. ¿El docente limita la inferencia basada en calificaciones, al uso para el que fue diseñada la evaluación?
2. ¿El docente busca constantemente evidencias?
3. ¿El docente comprueba inferencias con otro tipo de información, otras calificaciones, otros trabajos del alumno/a, observaciones?
4. ¿El docente no toma una decisión importante basada sólo en una calificación?

## ANEXO N° 06



### CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL EXPERTO

**Estimado profesor(a) y/o especialista:**

Con motivo de la investigación que se está realizando sobre el **“ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO EN LA ENSEÑANZA Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNAP, 2009”**, es necesario someter a criterio de expertos los indicadores e índices para la medición y evaluación de las mencionadas variables. Usted ha sido seleccionado para emitir su opinión, considerando su preparación científico – técnica, experiencia en la actividad pedagógica así como los resultados obtenidos en su trabajo como docente y/o en la dirección de Instituciones Educativas, pues sus opiniones resultarán de gran valor. De forma anticipada agradecemos su valiosa colaboración.

#### **Datos personales:**

Nombre y Apellidos:

---

Nombre y dirección del centro de trabajo actual:

---

Teléfono Fijo: \_\_\_\_\_ Teléfono Móvil: \_\_\_\_\_

Nivel en que labora:

---

Título universitario que posee: \_\_\_\_\_

Grado Académico (el más alto): \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Años de experiencia como Director: \_\_\_\_\_

Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

Otras responsabilidades que ocupa: \_\_\_\_\_

Se necesita que colabore en la investigación haciendo una **autoevaluación** sobre el dominio que usted considera tener sobre este tema.

- I. Marque con una equis (x), en la casilla que corresponde al grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 1 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- II. Autovalore el grado de influencia que ha tenido en su conocimiento cada una de las fuentes de argumentación que le presentamos a continuación, y criterios sobre el tema de ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, en las Instituciones Educativas donde usted laboró o actualmente trabaja.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su propia experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

¡¡MUCHAS GRACIAS...!!





## ANEXO N° 07

### INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y Nombres del Informante: \_\_\_\_\_
- 1.2. Cargo e Institución donde labora: \_\_\_\_\_
- 1.3. Nombre del Instrumento motivo de evaluación: \_\_\_\_\_
- 1.4. Autor del Instrumento:  
 • **ENCINAS PEREIRA, MARCO ANTONIO**  
 Egresado de la Maestría en Educación con mención en Educación en el nivel Superior de la “Universidad Nacional Mayor de San Marcos”.

#### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 -20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 -100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje Apropiado.																				
2. OBJETIVIDAD	Los ítems están expresados en conductas observables.																				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencias y la tecnología.																				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una Organización lógica de los componentes del Instrumento.																				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos centrales de las variables en cantidad y calidad.																				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar los aspectos de la práctica docente sobre la teoría del alineamiento constructivo. Y el enfoque o actitud del estudiante frente al aprendizaje.																				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos Teórico-científicos de la Psicología y la Pedagogía.																				
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre las dimensiones, los indicadores e índices.																				
9. METODOLOGIA	El instrumento responde al propósito del estudio.																				

#### III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

##### PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Firma del Experto Informante

DNI: N°..... Telf. N°.....

## Anexo N° 08

**Tabla N° 06**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria, por Utilización**  
**del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza en su cátedra**

ITEMS	Si		No	
	N°	%	N°	%
1. RELACIONADO A LOS OBJETIVOS: Al planear el desarrollo de clases, ¿Cuál de éstas estructuras cognitivas con sus correspondientes verbos acostumbra usar?				
Pre estructural: ver, percibir, reconocer	46	66	24	34
Uní estructural: Identificar, realizar un procedimiento sencillo	45	64	25	36
Multi estructural: Enumerar, describir, combinar, hacer una lista y algoritmos.	37	53	33	47
Relacional: Contrastar, explicar causas, analizar, relacionar, aplicar.	62	89	8	11
Abstracción ampliada: Teorizar, generalizar, formular hipótesis, reflexionar.	44	63	26	37
<b>TOTAL (Promedio Parcial)</b>	<b>47</b>	<b>67</b>	<b>23</b>	<b>33</b>
2. RELACIONADO AL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Si		No	
	N°	%	N°	%
<b>ENFOQUE SUPERFICIAL:</b>				
A. MOTIVACIÓN				
Cumplo con el curso	63	90	7	10
Siento miedo al fracaso	5	7	65	93
A. INTENCIÓN				
Cumplo con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción	51	73	19	27
Utilizo pruebas tradicionales	22	31	48	69
B. PROCESO				
Promuevo el aprendizaje memorístico	11	16	59	84
Promuevo el aprendizaje por repetición	24	34	46	66
Elaboro Ideas poco relacionadas	16	23	54	77
<b>ENFOQUE PROFUNDO:</b>				
A. MOTIVACIÓN				
Busco relevancia vocacional	43	61	27	39
Promuevo interés por la materia	68	97	2	3

B. INTENCIÓN				
Induzco a que todo tenga una significación personal	39	56	31	44
Motivo a que el estudiante aprenda a aprender	68	97	2	3
C. PROCESO				
Promuevo el aprendizaje por comprensión	62	89	8	11
Promuevo el aprendizaje por operación	35	50	35	50
<b>TOTAL (Promedio Parcial)</b>	<b>40</b>	<b>57</b>	<b>30</b>	<b>43</b>
3. RELACIONADO A LAS ESTRATEGIAS EN EL DESARROLLO DE CLASE	Sí		No	
	Nº	%	Nº	%
A. EN EL ENFOQUE SUPERFICIAL: ES REPRODUCTIVA				
Me limito a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico.	5	7	65	93
Uso estrategias de simple reproducción.	21	30	49	70
Busco la memorización de temas, hechos, procedimientos, solo para los exámenes.	7	10	63	90
Trato que focalicen la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo.	12	17	58	83
No promuevo la extracción de principios a partir de ejemplos.	17	24	53	76
B. EN EL ENFOQUE PROFUNDO: ES CREATIVO				
Busco que descubran el significado subyacente, discutan y reflexionen, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales.	58	83	12	17
Mi estrategia ayuda a comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.	61	87	9	13
Propicio una fuerte interacción con los contenidos.	51	73	19	27
Promuevo se relacione los datos con las conclusiones.	49	70	21	30
Propicio el examen de la lógica de la argumentación.	50	71	20	29
Promuevo se relacione las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia.	62	89	8	11
Inculco a que se vea la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.	52	74	18	26
<b>TOTAL (Promedio Parcial)</b>	<b>37</b>	<b>53</b>	<b>33</b>	<b>47</b>

4. RELACIONADO A LA EVALUACIÓN	Sí		No	
	Nº	%	Nº	%
<b>A. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN</b>				
Uno las metas con objetivos y contenidos curriculares importantes, con procesos transferibles y/o fundamentales, y con destrezas	47	67	23	33
Creo enunciados claros y sin ambigüedades sobre los objetivos.	67	96	3	4
Identifico objetivos de aprendizajes subjetivos del alumno.	28	40	42	60
<b>B. DESCRIPCIÓN DE TAREAS</b>				
Empleo descripciones de tareas totalmente desarrolladas.	28	40	42	60
Comparo descripciones de tareas y metas.	50	71	20	29
<b>C. SELECCIÓN/DISEÑO DE TAREAS</b>				
Comparo criterios con metas y teorías subyacentes de aprendizaje curricular.	42	60	28	40
Aseguro que los criterios reflejen metas que se puedan enseñar-aprender.	63	90	7	10
Aseguro que los criterios no favorezcan a determinados sujetos (sexo, etnia, entorno lingüístico...)	43	61	27	39
<b>D. RENDIMIENTO, PRODUCTO, PROCESOS Y CALIFICACIÓN</b>				
En el aula, califico temas/dimensiones parecidas.	33	47	37	53
Enseño a evaluar en el proceso.	55	79	15	21
Utilizo instrumentos de evaluación fiable.	63	90	7	10
Aseguro niveles mínimos de fiabilidad.	46	66	24	34
<b>E. UTILIZACION DE EVALUACIONES ALTERNATIVAS</b>				
Limito la inferencia basada en calificaciones, al uso para el que fue diseñada la evaluación.	25	36	45	64
Busco evidencias.	50	71	20	29
Compruebo inferencias con otro tipo de información, otras calificaciones, otros trabajos del alumno/a, observaciones.	57	81	13	19
No tomo una decisión importante basada sólo en una calificación.	33	47	37	53
<b>TOTAL (Promedio Parcial)</b>	<b>46</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>35</b>

n = 70

**Anexo N° 09**

**Tabla N° 07**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Distribución de Docentes de la Escuela de Educación Secundaria por**  
**Componentes, según Utilización del Alineamiento Constructivo de la Enseñanza**  
**en su cátedra**

<b>COMPONENTES DEL ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO</b>	<b>Si Utiliza</b>		<b>No Utiliza</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
1. RELACIONADO A LOS OBJETIVOS	47	67	23	33	70	100
2. RELACIONADO AL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:	40	57	30	43	70	100
3. RELACIONADO A LAS ESTRATEGIAS EN EL DESARROLLO DE CLASE	37	53	33	47	70	100
4. RELACIONADO A LA EVALUACIÓN	46	65	24	35	70	100

Fuente: Encuesta (12-03-10)

## Anexo N° 10

**Tabla N° 08**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Tabla de Distribución de Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por**  
**Actitud hacia el estudio y forma de abordar la tarea**

N°	ITEMS	A (1)		B (2)		C (3)		D (4)		E (5)	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	El estudio en algunas ocasiones me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda.	21	7	69	23	64	21	104	34	46	15
2	Sólo estudio a fondo cuando estoy fuera de la clase o alejado del curso.	44	15	86	28	69	23	71	23	34	11
3	Tomo nota de la mayor parte de las lecturas sugeridas que van con las cátedras.	23	8	57	9	84	27	99	33	41	13
4	Hay muchos temas que me interesan y frecuentemente gasto tiempo extra en informarme sobre ellos.	31	10	59	19	76	25	95	31	43	14
5	Pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes.	19	6	52	17	75	25	99	33	59	19
6	Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases.	21	7	66	22	108	36	85	28	24	8
7	Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo.	61	20	89	29	91	30	50	16	13	4
8	Aprendo algunas cosas por repetición y siento que puedo hacerlo, aunque no lo comprenda bien.	37	12	94	31	94	31	53	17	26	9
9	Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película.	33	11	69	23	71	23	96	32	35	12
10	En los tópicos de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema.	20	7	63	21	96	32	86	28	39	13
11	Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo.	87	29	89	29	69	23	40	13	19	6
12	Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios.	34	11	87	29	101	33	67	22	15	5
13	Mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible.	86	28	72	24	59	19	52	17	35	12
14	Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho.	12	4	54	18	89	29	103	34	46	15
15	No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar sólo lo indispensable de cada tema.	53	17	85	28	85	28	59	20	22	7

16	Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser examinados.	51	17	90	29	97	32	52	17	14	5
17	Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente, que deseo contestar.	31	10	79	26	100	33	66	22	28	9
18	Investigo en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a mi curso.	24	8	63	21	90	29	81	27	46	15
19	No hago lectura profunda en los temas que probablemente no estén contenidos en el examen.	39	13	115	38	88	29	45	15	17	5
20	Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.	93	31	73	24	56	18	53	17	29	10
<b>TOTAL ( PROMEDIO )</b>		<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>		<b>E</b>	
		<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
		41	14	76	24	82	27	73	24	32	11

#### **Escala Valorativa:**

- A) Nunca, o casi nunca es cierto (1)
- B) Algunas veces es cierto (2)
- C) La mitad de las veces es cierto (3)
- D) Frecuentemente es cierto (4)
- E) Siempre o casi siempre es cierto (5)

**Anexo N° 11**

**Tabla N° 09**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP  
Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Nivel de Aprendizaje  
Profundo**

<b>N°</b>	<b>ítems</b>	<b>Σ Puntaje</b>	<b>Puntaje Parcial</b>	<b>%</b>
1	El estudio en algunas ocasiones me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda.	997	9,657	54
3	Tomo nota de la mayor parte de las lecturas sugeridas que van con las cátedras.	990		
4	Hay muchos temas que me interesan y frecuentemente gasto tiempo extra en informarme sobre ellos.	972		
5	Pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes.	1,039		
6	Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases.	847		
9	Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película.	943		
10	En los tópicos de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema.	973		
14	Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho.	1,029		
17	Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente, que deseo contestar.	893		
18	Investigo en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a mi curso.	974		



**Anexo N° 12**

**Tabla N° 10**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Nivel de Aprendizaje**  
**Superficial**

<b>N°</b>	<b>ítems</b>	<b>Σ Puntaje</b>	<b>Puntaje Parcial</b>	<b>%</b>
2	Sólo estudio a fondo cuando estoy fuera de la clase o alejado del curso.	877	<b>8,160</b>	<b>46</b>
7	Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo.	777		
8	Aprendo algunas cosas por repetición y siento que puedo hacerlo, aunque no lo comprenda bien.	849		
11	Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo.	727		
12	Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios.	854		
13	Mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible.	790		
15	No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar sólo lo indispensable de cada tema.	824		
16	Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser examinados.	900		
19	No hago lectura profunda en los temas que probablemente no estén contenidos en el examen.	798		
20	Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.	764		
<b>Puntaje total</b>			<b>17,817</b>	<b>100</b>

**Anexo N° 13**

**Tabla N° 11**  
**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Profundo**  
**según Actitud profunda hacia el estudio**

<b>N° ítem</b>	<b>ítems</b>	<b>Puntaje Parcial</b>	<b>Puntaje Total</b>	<b>%</b>
1	El estudio en algunas ocasiones me produce un sentimiento de satisfacción personal profunda.	997	4,719	26
5	Pongo mucho empeño en mis estudios debido a que encuentro los materiales interesantes.	1,039		
6	Invierto mucho de mi tiempo libre en investigar algunos temas interesantes y que se han tratado en clases.	847		
9	Encuentro que los temas de estudio son a veces tan excitantes como una buena novela o una película.	943		
17	Asisto a las sesiones académicas con muchas preguntas en mente, que deseo contestar.	893		

**Anexo N° 14**

**Tabla N° 12**  
**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Profundo**  
**según forma profunda de abordar la tarea**

<b>N° ítem</b>	<b>ítems</b>	<b>Puntaje Parcial</b>	<b>Puntaje Total</b>	<b>%</b>
3	Tomo nota de la mayor parte de las lecturas sugeridas que van con las cátedras.	990	4,938	28
4	Hay muchos temas que me interesan y frecuentemente gasto tiempo extra en informarme sobre ellos.	972		
10	En los tópicos de estudio importantes, me autoevalúo hasta que he comprendido el tema.	973		
14	Requiero estudio intenso sobre un tema antes de llegar a alguna conclusión y sentirme satisfecho.	1,029		
18	Investigo en muchas de las lecturas sugeridas los puntos específicos que competen a mi curso.	974		

### **Anexo N° 15**

**Tabla N° 13**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades - UNAP**  
**Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Superficial**  
**según Actitud Superficial hacia el estudio**

<b>N° ítem</b>	<b>Ítems</b>	<b>Puntaje Parcial</b>	<b>Puntaje Total</b>	<b>%</b>
7	Encuentro poco interesante el curso que llevo y mantengo mi trabajo al mínimo.	777	3,916	22
11	Para aprobar algunos exámenes es más importante memorizar claves, más que entender los temas a fondo.	727		
13	Mi objetivo es aprobar el curso, realizando el menor esfuerzo posible.	790		
15	No me es de ayuda estudiar los temas a profundidad. El exceso de información confunde y se desperdicia tiempo, debo estudiar sólo lo indispensable de cada tema.	824		
19	No hago lectura profunda en los temas que probablemente no estén contenidos en el examen.	798		

### **Anexo N° 16**

**Tabla N° 14**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – UNAP**  
**Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria por Aprendizaje Superficial**  
**según forma superficial de abordar la tarea**

<b>N° ítem</b>	<b>Ítems</b>	<b>Puntaje Parcial</b>	<b>Puntaje Total</b>	<b>%</b>
2	Sólo estudio a fondo cuando estoy fuera de la clase o alejado del curso.	877	4244	24
8	Aprendo algunas cosas por repetición y siento que puedo hacerlo, aunque no lo comprenda bien.	849		
12	Generalmente restrinjo mi estudio a los temas específicos y no a otros puntos no necesarios.	854		
16	Los estudiantes no deben invertir demasiado tiempo en aquellos temas en los que saben que no han de ser examinados.	900		
20	Encuentro que la mejor manera de aprobar un examen es memorizar las respuestas a las probables preguntas.	764		

